

ÅBNING AF EUROPÆISK KULTUR- HOVEDSTAD AARHUS 2017: FORESTILLING MED UDSKOLINGSELEVER

ET SAMARBEJDE MELLEM LIMFJORDSTEATRET
OG SKIVE KOMMUNE



Evalueringsrapport 5:

”Scenekunst ind i Den Åbne Skole”

- Et projekt mellem Teaterhuset Filuren, Opgang 2, Limfjordsteatret og en række partnerskoler

Evaluator og tekst: Susanne Hjelm Pedersen

Foto: Benjamin Pomerleau

Projektet er støttet af

midt
regionmidtjylland

INDHOLDSFORTEGNELSE

1. FORORD	4
1.1 Kontekst	4
2. INDLEDNING	5
2.1 Formål	5
2.2 Baggrund for casen	6
2.3 Resumé af evalueringens konklusioner	7
3. EVALUERINGENS DESIGN	8
3.1 Metode og evalueringsspørgsmål	8
3.2 Empiri og fremgangsmåde	9
4. EVALUERINGENS FOKUSPUNKTER	10
4.1 Forløbets aktiviteter	10
4.2 Erfaring af sociale kompetencer i samspillet med andre, ukendte unge	10
4.3 Træning af evne til at skifte fokus ofte og samtidig fordybe sig	11
4.4 Forståelse for vigtigheden af et koncept ...	13
4.5 Ejerskab over værket ved at vise eget ønskeland	14
5. BI-EFFEKTER OG CENTRALE OBSERVATIONER	15
5.1 Valgmuligheder giver engagement	15
5.2 Betydningen af et fælles afsæt	15
5.3 De, der har specifikke evner, går forrest	15
5.4 Andre effekter	16
6. KONKLUSION	17
6.1 Projektet	17
6.2 Casen i forhold til Skabelsesrummet	18

1. FORORD

1.1 KONTEKST

1.1.1 Projektet ”Scenekunst ind i Den Åbne Skole”

De tre projektpartnere *Opgang2*, *Limfjordsteatret* og *Teaterhuset Filuren* gennemfører i projektårene 2014/15-2016/17 udviklingsarbejde, der vil undersøge og kvalificere øvelsen; at bringe scenekunsten ind i skolen og skolen ind i scenekunsten.¹ Alle projektets aktiviteter realiseres i samarbejde med skoler i de tre projektpartneres opland.

Det overordnede formål for projektet er at styrke og åbne op for nye samarbejdsformer mellem skoler og professionelle teatre. Via disse samarbejder vil man udvikle og opdatere såvel skolernes som teatrenes viden om og tilgang til brugen af scenekunst i skolen.

Projektet er støttet af *Region Midtjylland, Regional Udvikling*.

1.1.2 Evalueringen

Projektet *Scenekunst ind i Den Åbne Skole* evalueres undervejs og ved afslutningen af projektet.² Det foregår som en dobbelt proces: Dels som afrapporteringer, der foregår løbende og varetages af partnerteatrene selv og som med mellemrum sendes til *Region Midtjylland*, og dels som en mere indholdsmæssig og formativ evaluering, der søger at indfange de dramapædagogiske bidrag til undervisningen i skolerne, som teaterprojekterne udvikler.

Nærværende rapport er en undersøgelse af en udvalgt teateraktivitet og indgår som en delrapport i sidstnævnte evalueringsdel.

1 Frem til 1.3.2016 medvirkede *Syddjurs Egnsteater* også – deres projekter videreføres nu delvist af *Teaterhuset Filuren*.

2 Se projektbeskrivelsen i kontrakten mellem *Regional Udvikling, Region Midtjylland* og de involverede teatre: ”Projekt-kontrakt” (journal nr. 1-26-4-15)

2. INDLEDNING

2.1 FORMÅL

Nærværende rapportens formål er at evaluere et teaterforløb med udskolingselever fra forskellige skoler i *Skive Kommune* i forbindelse med børneåbningen af *Europæisk Kulturhovedstad Aarhus 2017 (Aarhus 2017)* i januar 2017 for at undersøge, hvorvidt eleverne via forløbet opnår udvalgte mål.

Projektet *Scenekunst ind i den Åbne Skoles* overordnede formål hedder: ”ved at undersøge teaterkunstens og dramapædagogikkens innovative potentiale i samarbejde med folkeskolens undervisningsmål vil [man] udvikle ny viden, nye kompetencer, nye erfaringer, nye produkter og nye udviklingsværktøjer til brug i undervisningssammenhænge med børn og unge”.³

Denne devaluering af et udvalgt forløb konkretiserer den overordnede målsætning. Den undersøger således, om de erfaringer og det produkt, man udbyder i dette specifikke casestudie, producerer de resultater i forhold til børnenes læringsudbytte, man fra projektets side regner med, de gør, og dermed kan sige, der er udviklet ny viden og nye kompetencer.

Derudover vil evalueringen sammenholde casen med optikken ”Skabelsesrummet” med henblik på at kvalificere denne yderligere.⁴



3 Kontrakt med Region Midtjylland (journal nr. 1-26-4-15), side 3.

4 Se evalueringsrapport 1 i projektet: *Fem optikker – et afsæt for evaluering og en kondensering af et værktøj*.

2.2 BAGGRUND FOR CASEN

I de følgende afsnit opridses konteksten for casen kort, da evalueringen formoder, denne har direkte betydning for, om forløbets virkninger træder i kraft.

2.2.1 Samarbejdspartneren og teatret

Forløbet var et unikt samarbejde mellem *Limfjordsteatret* og *Skive Kommune*, der var kommet i stand i forbindelse med børneåbningen af *Aarhus 2017* med henblik på at vise en forestilling for alle udskolingselever i kommunen på dagen for børneåbningen af kulturhovedstaden. Det var således ikke én bestemt skoles udskolingselever, der deltog i forløbet, men en hel række skolers elever. Selvom *Limfjordsteatret* som egnsteater er fast samarbejdspartner med *Skive Kommune*, var netop dette projekt nyt territorium.

2.2.2 Forløbet

Selve forløbet var fra *Skive Kommunes* side døbt ”Vis mig dit mod” og skulle forholde sig direkte til kulturhovedstadens børnetema ”Ønskelandet”. Cirka 40 elever fra 8 forskellige skoler deltog i forløbet; blandt deltagerne var der en markant overvægt af piger. Alle elever havde selv valgt at deltage i forløbet, som kommunen havde markedsført som et forløb med ”Street, performance, scenekunst”.⁵

Forløbet havde i høj grad fokus på den endelige forestilling, da denne skulle vises to gange for alle overbygningselever i *Skive Kommune* fredag den 20. januar 2017. Selve skabelsen af forestillingen foregik den 18. og 19. januar 2017 fra 9-14 på *Aakjærskolen* i Skive. Det var *Limfjordsteatrets* teaterpædagog og teaterleder, der arbejdede sammen om forløbet – et parløb, der blev testet for første gang.



5 <http://bumkultur.dk/portfolio/skive-kommune/> (senest tilgået 21. maj 2017).

2.3 RESUMÉ AF EVALUERINGENS KONKLUSIONER

Evalueringen konkluderer, at eleverne via teaterforløbets aktiviteter erfarer sociale kompetencer i samspil med andre, ukendte unge og træner deres evne til at skifte fokus ofte samtidig med, de formår at fordybe sig i de aktiviteter, de er i gang med. Samtidig opnår de forståelse for vigtigheden af et koncept for en fokuseret og intensiv proces samt får ejerskab over værket – dog ikke via at dele egne drømme og ønsker, men ved at tage del i at skabe værket. Evalueringens programteori er dermed bestyrket med forbehold for en enkelt teorifejl.

Det konkluderes følgelig, at de erfaringer og det produkt, man udbyder i dette specifikke casestudie, producerer de resultater, man fra projektets side regner med. På den baggrund kan det hævdes, der er udviklet ny viden og nye kompetencer.

6.1.1 anbefalinger

Det anbefales overordnet, at forløbet holder fast i sin nuværende form. Nedstående er evaluators anbefalinger til videreudvikling af lignende forløb.

Det anbefales, at

- der arbejdes bevidst med at give eleverne selvstændige valgmuligheder og handlerum som f.eks. valget mellem at arbejde med dans eller teater, da det lader til at fordre lyst og engagement.
- man er opmærksom på balancen mellem at lade de, der har evner, gå forrest i visse faser af processen og samtidig sikre, at det ikke sætter andre elever af, så disse stadig oplever engagement og sikkerhed nok til at byde ind i det fælles arbejde.
- der arbejdes målrettet på at finde overordnede temaer, som alle kan relatere til: Drømme og ønsker var et godt afsæt i denne kontekst. Selvom det i casen har vist sig, det er selve det at skabe materiale, der giver ejerskab, så sikrer et tema, der taler til alle, et fælles udgangspunkt for det skabende arbejde, som altså igen er det, der sikrer ejerskab og udvikling af sociale kompetencer.



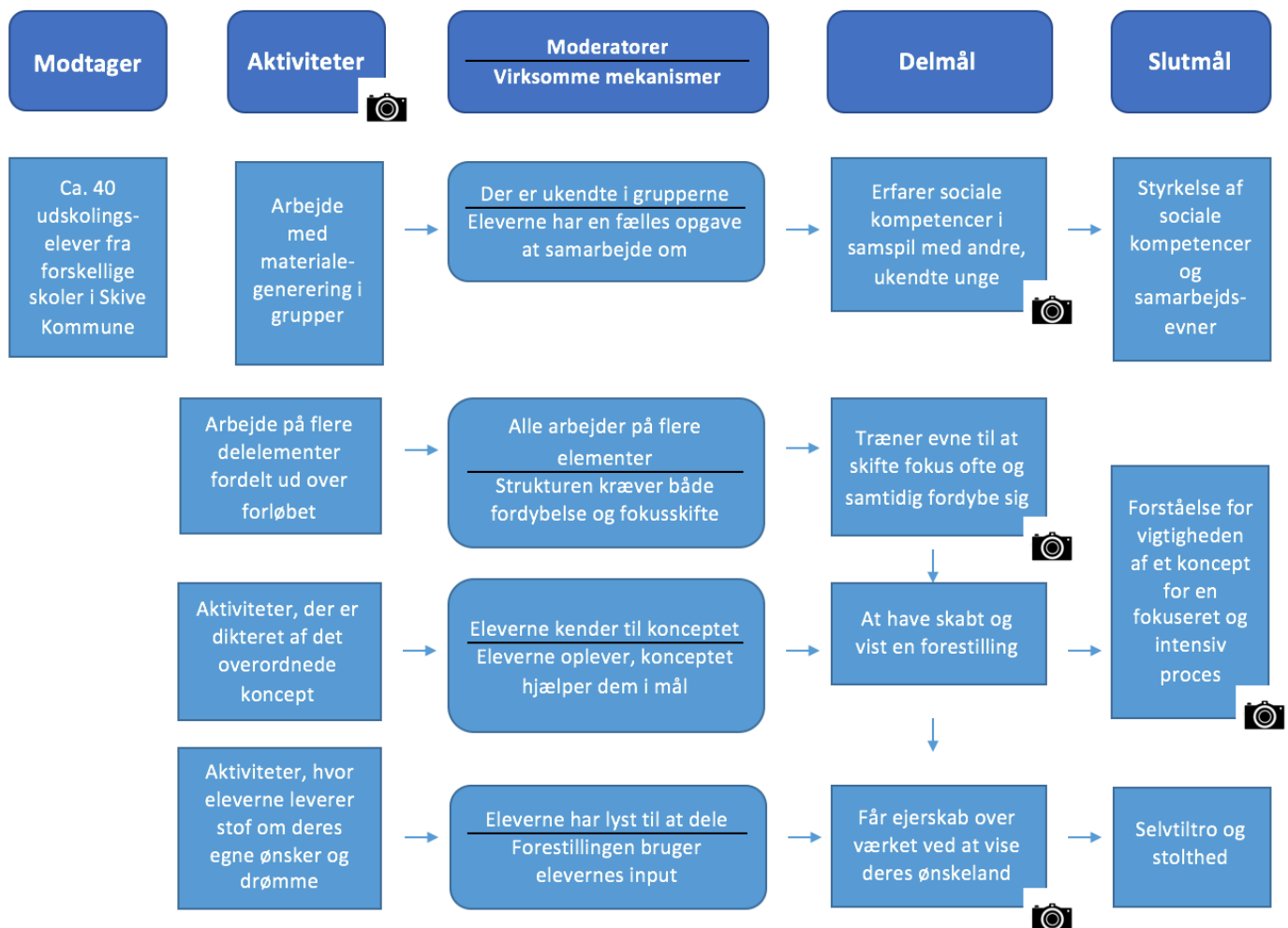
3. EVALUERINGENS DESIGN

3.1 METODE OG EVALUERINGSSPØRGSMÅL

Evalueringens metode baserer sig på virkningsevaluering og forsøger derfor at undersøge både proces og effekt og derved forbinde indsats og virkning. Virkningsevaluering handler om at realitetsteste forestillinger om, hvordan en given indsats fungerer. Konkret sker dette ved at opstille en programteori, som danner udgangspunkt for evalueringen.

Virkningen af indsatsen formodes af variere alt efter, hvilken kontekst den iværksættes i og hvem, der deltager. Således er evalueringen lydør for, hvad der virker for hvem under hvilke omstændigheder, og den er derfor kontekstuel. Dette betyder også, at evalueringen er åben over for bi-effekter af indsatsen.

Evalueringens opstillede programteori tager sig således ud:



Programteorien bygger på oplysninger om forløbet og ønsker til fokuspunkter for evalueringen fra skriftlige og mundtlige samtaler med *Limfjordsteatret*. Endvidere er der blevet indhentet info om arrangementet og konteksten i form af *Aarhus 2017* og konceptet ”Ønskelandet” fra diverse offentligt tilgængelige netkilder såsom *Skive Kommune*, *BUM – netværk for børn og ungekultur* og *Aarhus 2017*. Programteorien er også blevet jævnført med optikken Skabelsesrummet, som aktiviteten er karakteriseret som af teaterpartneren.

Styrende for udformningen af programteorien er evalueringens overordnede spørgsmål, som også har afgjort undersøgelsens fokus på programteoriens punkter (i illustrationen ovenfor er de markeret med et kameraikon). Evalueringens overordnede spørgsmål lyder således:

Medfører teateraktivitetens metoder, greb og tilrettelæggelse fra planlagt koncept over elevernes materialegenerering ud fra stillede opgaver og komposition til et færdigt værk, at eleverne

- Erfarer sociale kompetencer i samspillet med andre unge, som de ikke kender på forhånd?
- Træner deres evne til at skifte fokus ofte og samtidig fordybe sig?
- Forstår vigtigheden af en rammesætning i form af et koncept for en fokuseret og intensiv proces?
- Får ejerskab over værket ved at vise deres ønskeland?

3.2 EMPIRI OG FREMGANGSMÅDE

Evalueringens empiri er indhentet gennem kvalitative dataindsamlingsmetoder og består tildels af observation af forløbet. En stor del af forløbet arbejdede eleverne i to hold, hvoraf et hold arbejdede med dans, og et andet arbejdede med teater. Evaluator fordelte sin tid mellem disse hold. Observator deltog ikke selv i aktiviteterne, men var synligt tilstede og blev introduceret for eleverne. For at forstyrre forløbet mindst muligt blev observationer registeret via pen og papir.

Mellem de to forestillinger blev der foretaget korte gruppeinterviews, som blev suppleret med enkelte spørgsmål til et par andre elever. Interviewene blev gennemført ud fra en semistruktureret interviewguide. Den ene gruppe bestod af tre elever, imens den anden bestod af fire elever. Det blev prioriteret, at der var repræsentation fra begge hold i begge grupper, og det tilstræbtes, at så mange skoler som muligt var repræsenteret. Det lod sig dog ikke gøre, at alle skoler var repræsenteret. Gruppeinterviewene blev optaget, og efterfølgende lyttede evaluator optagelserne igennem gentagende gange, hvor der blev skrevet referat.

Efterfølgende er referater af interviews samt observationer blevet kodet og analyseret ud fra evalueringens overordnede spørgsmål.

4. EVALUERINGENS FOKUSPUNKTER

4.1 FORLØBETS AKTIVITETER

En hovedpointe i antagelserne omkring forløbets effekter er, at disse muliggøres via forløbets specifikke aktiviteter. I dette tilfælde var programteoriens antagelser, at aktiviteterne, der skulle finde sted for at producere den forventede effekt, var aktiviteter, hvor der blev arbejdet med materialegenerering i grupper. Aktiviteterne i disse grupper skulle videre være dikteret af det overordnede koncept for forestillingen samt finde sted i en struktur, hvor der blev arbejdet på flere delelementer i vekselvirkning med andre delelementer igennem hele forløbet. Dertil kom aktiviteter, hvor eleverne kunne levere information om deres ønsker og drømme til brug i forestillingen.

Via observationerne kan det slås fast, at alle disse former for aktiviteter fandt sted, og det kan dermed konkluderes, at aktiviteterne er gennemført som forventet. Samtidig var der en progression i arbejdet fra præsentation af koncept over materialegenerering og sammensætning samt repetition af materiale til visning af forestilling.

4.2 ERFARING AF SOCIALE KOMPETENCER I SAMSPILLET MED ANDRE, UKENDTE UNGE

Et af evalueringens fokuspunkter er, hvorvidt forløbet forårsager, at eleverne erfarer sociale kompetencer i samspillet med andre unge, som de ikke kender på forhånd. Som et led i at få dette til at ske, sørgede forløbets undervisere for at opdele eleverne, så alle var i grupper, hvor der var nogen, de ikke kendte.

Ifølge de elever, der blev interviewet, er nogle af de erfaringer, de tager med sig, at de ikke er så generte mere i samspillet med andre, at de kan samarbejde i større grupper, at det er vigtigt at snakke med alle, og at man ikke skal være selvbevidst i nye, sociale sammenhænge, men bare være sig selv og ikke tænke over, hvad andre synes. Dertil kommer, at eleverne beretter om, hvordan de verbalt talte sig frem til enighed og samtidig oplevede en dynamik i magtforhold (i forhold til, hvem der bestemte i gruppearbejdet), som forløbet igennem blev forhandlet og balanceret, så det blev en positiv oplevelse. På denne baggrund kan det konkluderes, at eleverne har erfaret sociale kompetencer.

De fleste elever er dog også enige om, at det var underligt og akavet med de mange fremmede unge i starten af forløbet – dette stemmer overens med, at observator registrerede stilhed og manglende interaktion i begyndelsen. I et interview nævnes det da også, at det var nemmere at komme i kontakt med nogen, når man kendte dem lidt i forvejen. Alligevel mener de interviewede elever, at det både blev ”hyggeligt” og ”fedt” at være sammen med andre, fremmede unge. Dertil kommer, at de mener, de har lært nogle nye mennesker at kende, som de måske ikke vil bruge tid med efterfølgende, men i det mindste vil sige hej til på gaden.

I observationen var det endvidere tydeligt, at elever, der var fremmede over for hinanden, interagerede og kommunikerede bedst, når de havde en fælles opgave at løse som f.eks. at skabe en scene. Anden socialisering og spørgen ind til hinanden kom i denne kontekst som en biding, når de lod til at føle sig mere trygge ved hinanden. Det var også tydeligt, at når en gruppe havde skabt noget sammen, så var der flere grin, smil og blikke, og gruppen virkede til at få en anden samhørighed. Det at skabe noget sammen og have en opgave, som alle skal deltage i, er altså væsentligt for at kunne indgå i sociale spil med andre.

Enkelte observationer på andendagen af forløbet kunne dog lade til at tale imod elevernes opfattelse af interaktionen med fremmede unge. Således så det ud til, at eleverne på andendagen ofte fandt sammen i grupper og par



med nogle, de i forvejen kendte fra egen skole eller fritidsaktiviteter, når de ikke var i gang med konkrete opgaver, der var en del af forløbets skabelses- og kompositionsaktiviteter. Tillige skete interaktionen i de større grupper ofte mellem distinkte, mindre grupperinger, hvor eleverne ofte lod til at kende hinanden på forhånd. Når eleverne alligevel udtrykker, de synes, de har lært andre at kende og har fået sociale kompetencer, så kan det måske være fordi, de uanset ovenstående iagttagelser tydeligt vidste hvem alle var på andendagen, og samtidig var der en stærk fornemmelse for det fælles projekt: forestillingen.

Når observationerne på andendagen sammenholdes med elevernes egne opfattelser, er det således påfaldende, at de sociale kompetencer og positive erfaringer stadig opnås, selvom eleverne ikke konstant er i direkte kontakt med de nye bekendtskaber på tomandshånd. Socialiseringen og tilegnelsen af kompetencer kan altså også ske mellem grupperinger og i visheden om, man arbejder mod samme mål. Det er en erfaring, der er værd at holde sig for øje i lignende forløb. Det er dog ikke sikkert, effekten var indtruffet uden de ”arrangerede” grupper den første dag, hvor eleverne stiftede bekendtskab med fremmede unge fra andre, på forhånd etablerede grupper.

4.3 TRÆNING AF EVNE TIL AT SKIFTE FOKUS OFTE OG SAMTIDIG FORDYBE SIG

Et andet spørgsmål, evalueringen søger at svare på, er, om eleverne via forløbet træner deres evne til at skifte fokus ofte og samtidig være fordybede i det, de beskæftiger sig med.

I observationen lod eleverne ikke til at have problemer med at skifte mellem aktiviteter og samtidig fordybe sig i den enkelte aktivitet, når de var i gang. Denne iagttagelse underbygger svarene i interviewene også – her udtrykker flere elever, at de ikke havde noget imod skiftene - det var til at overkomme, naturligt og tilmed sjovt og godt. Flere nævner da også, at de er vant til at skifte mellem mange ting og samtidig koncentrere sig og dykke ned i det, de

foretager sig. Det blev dog påpeget, at det at skulle skifte ofte mellem aktiviteter er mere acceptabelt, når man kender den større sammenhæng; altså bevæggrundene for de hyppige skift.

I forhold til at fordybe sig, når man er i gang med en aktivitet, fremhæver eleverne, at det er afgørende, når det er en omstændighed at skifte ofte, at sværhedsgraden ikke er for høj; ellers kan det være svært at koncentrere sig. Dertil siger eleverne, at de oplevede, at fokus kom af sig selv, når de selv skabte og bød ind. Dette er kongruent med observationerne, hvor evaluator iagttog koncentration og fokus både under skabelse, men også under repetition. Her arbejdede eleverne ihærdigt på at få materialet godt og krævede i enkelte tilfælde også mere tid til at øve. Samtidig påpeger en enkelt elev også, at det at tænke sig om var en nødvendighed f.eks. på scenen, hvor mange forskellige ting var i spil på samme tid. Det at være på scenen er måske eksemplet på den ultimative balance mellem at kunne fordybe sig og være tilstede og samtidig skifte fokus ofte. I og med alle deltog i forestillingen, fik alle derfor trænet denne evne her.

Konkluderende får eleverne således trænet deres evne til at skifte fokus ofte og samtidig fordybe sig i de aktiviteter, de skriver imellem. Det er dog ikke nødvendigvis en evne, som de ikke besidder i forvejen. For at denne dynamik ikke skaber forhindringer i den korte og intensive proces, er det dog essentielt at afstemme sværhedsgraden på aktiviteter, og lade eleverne vide, hvorfor de skal skifte fokus ofte.





4.4 FORSTÅELSE FOR VIGTIGHEDEN AF ET KONCEPT FOR EN FOKUSERET OG INTENSIV PROCES

Det tredje undersøgelsesfokus, evalueringen stiller skarpt på, er, hvorvidt eleverne opnår forståelse for vigtigheden af et koncept for at kunne have en fokuseret og intensiv proces, som bringer én i mål – her forstået som at få skabt og vist en forestilling. Konceptet for den pågældende proces kan groft siges at være at skabe en forestilling med dans og teater ud fra børnenes egne ønsker og drømme (med reference til det overordnede tema ”Ønskelandet”), hvor alle elever medvirker i forestillingen og bidrager til skabelsen af denne.

I gruppeinterviewene udtrykker eleverne klart, at de mener, rammesætningen var medvirkende til, de fik skabt forestillingen. De fremhæver strukturen og de mange delopgaver som afgørende for at nå i mål, fordi der ikke var meget tid til rådighed til at skabe forestillingen. Samtidig påpeger en elev, at rammen gjorde, forestillingen gav mening og ikke handlede om ”117 ting”.

Det er dog vigtigt at understrege, at eleverne ikke opfattede konceptet som begrænsende; enkelte mærkede undervejs nærmest ikke, det var der. Der er således stor enighed om, at de rammer, konceptet satte, var gode, og at det var rart at kunne ”bygge op efter noget og ikke bare starte fra scratch”. En elev udtrykker det således: ”Det gør vores arbejde nemmere”.

En elev nævner også, at det at få konceptet at vide fra starten gav en vished om, at man nok skulle nå i mål. Denne udtalelse peger også på den afgørende moderator, at eleverne kender til konceptet; det blev nemlig præsenteret som noget af det første, da de ansvarlige undervisere mødte eleverne. Temaet ”Ønskelandet” blev introduceret – bl.a. ved at afspille sangen, der var produceret af *Aarhus 2017* – og struktur og indhold på forestilling og proces blev forklaret.

Ud fra elevernes udtalelser og evaluators observationer kan det således konkluderes, at eleverne opnår forståelse for vigtigheden af et koncept for en fokuseret og intensiv proces. Udover at nå i mål med forestillingen lader afgørende faktorer for at opnå denne forståelse til at være, at eleverne oplever konceptet hjælper dem, og at eleverne kender til konceptet, så de ved, hvorfor tingene foregår, som de gør. Derudover var det en omstændighed, at eleverne opfattede konceptet som godt fundet på (det, at de skulle lave det selv), og de ikke mærkede det som et bestemt emne forstået som et direkte diktat. En formodning om, hvordan dette blandt andet blev sikret, var, at eleverne fik meget frie tøjler til selv at byde ind inden for en overordnet opgave som f.eks. at skabe en bevægelse eller fortælle en historie om gode relationer fra eget liv.

4.5 EJERSKAB OVER VÆRKET VED AT VISE EGET ØNSKELAND

Det sidste fokuspunkt for evalueringen er, hvorvidt eleverne får ejerskab over værket ved at vise deres ønskeland.

Der er ingen tvivl om, at eleverne opnår en følelse af ejerskab over for værket. Det, der måske er overraskende, er, at det i mindre grad skyldes, at værket viser deres ønsker og drømme. Således er ikke alle enige i, at forestillingen gav indblik i deres drømme. Andre mente godt nok, forestillingen gav indblik i deres drømme, men var mere tøvende i deres svar. En enkelt elev foreslog, at forestillingen mere lagde op til, at folk skulle tænke over deres eget liv, ønsker og drømme.

I stedet peger eleverne på, at det er det, at de har skabt materialet og selv fundet på, der giver dem ejerskab. En elev udtrykker det således: ”Alle fik lov at lave et trin i dansen. Det betød meget i forhold til medejerskab.” Eleverne i begge gruppeinterviews er således enige om, at det er deres forestilling, og de fremhæver særligt den personlige og unikke kvalitet. En elev udtaler: ”Andre kan ikke tage over – det var en anden forestilling, hvis andre havde været med til at skabe den”. Det er altså i mindre grad det, at de deler egne ønsker og drømme, og nærmere det, at eleverne selv er med til at generere materiale, der sikrer ejerskab over for værket.

Det kan dog tilføjes, at det i observationen var tydeligt, at alle elever kunne respondere på temaet om egne ønsker og drømme, og på denne måde virkede den tematiske rammesætning som en katalysator for det skabende arbejde. Den omstændighed, at eleverne finder temaet relaterbart, sikrer med andre ord engagement og får alle til at medvirke i den skabende proces.



5. BI-EFFEKTER OG CENTRALE OBSERVATIONER

I det følgende afsnit uddybes øvrige centrale observationer og bi-effekter af forløbet, som enten kun er berørt kort ovenfor eller slet ikke.

5.1 VALGMULIGHEDER GIVER ENGAGEMENT

Flere af eleverne i interviewene påpegede, at de havde været glade for, man både kunne vælge dans og skuespil, fordi de ikke havde lyst til den ene af de to ting. Ligeledes iagttog evaluatoren et par elever, som fik lov til at skifte fra teater til dans. Med andre ord blev elevernes lyst respekteret, og det virkede til at sikre elevernes engagement og tagen ansvar for de aktiviteter, de deltog i.

5.2 BETYDNINGEN AF ET FÆLLES AFSÆT

Som tidligere skrevet, så startede forløbet med at eleverne blev introduceret til forløbet og konceptet. Dertil kom, at eleverne lavede forskellige øvelser, som både fokuserede på konceptets form og tema, men også var designet til at lade dem komme hinanden ved. Videre ledte den ene af de to undervisere an i opgaven med at lære hinanden at kende ved at finde ud af, hvilke skoler eleverne kom fra og om de havde arbejdet med *Limfjordsteatret* før. Dette lod til at sikre, at eleverne havde en fornemmelse af, hvem de andre var, selvom meget af forløbet foregik i mindre grupper.



5.3 DE, DER HAR SPECIFIKKE EVNER, GÅR FORREST

I forløbet iagttog evaluatoren hvordan elever, der havde særlige evner for eksempelvis dans, ledte an ved at stå forrest i gruppen, når der skulle danses, eller byde først ind, når bevægelser skulle sættes sammen.

Dette lod generelt til at højne det artistiske niveau og sikre, at eleverne og teatret kom i mål med et produkt af en vis standard. Dette kan være vigtigt, både fordi eleverne så oplever, de får skabt et godt produkt, men også fordi det gode produkt sikrer publikum en god oplevelse, som igen spejles i en god modtagelse, som de optrædende elever mærker.

Men det at lade de elever, der har evnerne gå forrest, skaber også en risiko for, at andre føler sig sat af. For det ikke sker og alle stadig føler ejerskab, skal eleverne være i stand til løbende at forhandle og moderere hvem, der har hvad at skulle have sagt; en balance som i dette forløb virkede til at lykkes. Samtidig er det afgørende, at alle stadig er med til at skabe – og så kan de, der har evnerne i højere grad tage over ved finpudsning, repetition og præsentation. En opmærksomhed på dette virker altså til at være afgørende, når et produktfokus ellers fordrer, at det kan være en fordel at benytte sig af de elever, der har særlige evner inden for bestemte felter.

5.4 ANDRE EFFEKTER

Som en effekt af forløbet peger eleverne i interviewene på, de bliver mere modige, har fået en god oplevelse og har fået en glæde ved teater.



6. KONKLUSION

6.1 PROJEKTET

På baggrund af evalueringen er det evaluators opfattelse, at programteorien stort set er bestyrket – dog med en mindre fejl i teorien. Således er det nemlig ikke nødvendigvis det at dele sit ønskeland, der giver eleverne ejerskab over værket, men nærmere det, at være med til at skabe materialet og dermed forestillingen.

Det kan derfor konkluderes, at eleverne erfarer sociale kompetencer i samspil med andre, ukendte unge og træner deres evne til at skifte fokus ofte samtidig med, de formår at fordybe sig i de aktiviteter, de er i gang med. Samtidig opnår de forståelse for vigtigheden af et koncept for en fokuseret og internsiv proces samt får ejerskab over værket – dog ikke via at dele egne drømme og ønsker, men ved at tage del i at skabe værket.

Det er dog vigtigt at påpege, disse resultater kun er observeret i regi af det pågældende forløb, og det er derfor ikke muligt at sige noget om, hvorvidt resultaterne vil være de samme i en anden kontekst og under andre omstændigheder.

6.1.1 Anbefalinger

Nedstående er evaluators anbefalinger til videreudvikling af forløbet. Det skal understreges, at forløbet fungerer efter hensigten, og man derfor overordnet bør fastholde den nuværende form.

Det anbefales derfor, at:

- forløbets metode, der lader alle elever selv skabe materiale inden for fastlagte rammer, bibeholdes.
- der holdes fast ved at præsentere eleverne for og delagtiggøre dem i konceptet allerede fra starten af processen.
- man bibeholder et skarpt fokus på det at skabe materiale og løse kreative opgaver, da dette virker til at danne en ikke-forceret grobund for elevernes relationer og dermed udvikling af sociale kompetencer.
- det lader ikke til, det at træne hyppige skift i fokus mellem ellers fordybede perioder er noget, eleverne har særligt behov for, da de mener, de allerede kan dette. Det er dog en pointe, at eleverne skal vide hvorfor, det er nødvendigt at foretage de hyppige skift og afstemme sværhedsgraden af de aktiviteter, der skal gennemføres, for eleverne bibeholder gejsten. Igen er det altså centralt at informere eleverne om, hvad der arbejdes henimod.
- der arbejdes bevidst med at give eleverne selvstændige valgmuligheder og handlerum som f.eks. valget mellem at arbejde med dans eller teater, da det lader til at fordre lyst og engagement.
- man er opmærksom på balancen mellem at lade de, der har evner, gå forrest i visse faser af processen og samtidig sikre, at det ikke sætter andre elever af, så disse stadig oplever engagement og sikkerhed nok til at byde ind i det fælles arbejde.
- der arbejdes målrettet på at finde overordnede temaer, som alle kan relatere til: Drømme og ønsker var et godt

afsæt i denne kontekst. Selvom det er i casen har vist sig, det er selve det at skabe materiale og dermed forestillingen, der giver ejerskab, så sikrer et tema, der taler til alle, et fælles udgangspunkt for det skabende arbejde, som altså igen er det, der sikrer ejerskab og udvikling af sociale kompetencer.

6.2 CASEN I FORHOLD TIL SKABELSESRUMMET

Skabelsesrummet er karakteriseret i evalueringsprojektets første rapport, hvor det tager sig således ud:

I Skabelsesrummet lærer eleven ved at indgå i æstetiske, skabende teaterprocesser sammen med andre. Mødet etableres i forløb, hvor eleverne skaber deres eget værk via kollektive processer som devising eller andre scenekunstneriske metoder. Formålet er altså at skabe et værk eller udvide et eksisterende værk. En pointe i rummet er, at oplevelsen og processen er vigtige aspekter i sig selv.

For mødet kan fungere, kræves det, at et teaterperson deltager. Dernæst er det vigtigt, at der er tid nok til rådighed. Sidst men ikke mindst er det en forudsætning, at mødet karakteriseres af åbenhed, en sigen ja til ideer og en indstilling om, at intet er rigtigt eller forkert.

Overordnede læringsmål:

- At eleverne opnår evne til at byde ind i en fælles gryde af ideer og herigennem opnår evne til at kunne tåle, at deres ideer danner afsæt for nye ideer.
- At eleverne opnår evne til at navigere i en omskiftelig proces, hvor der både foretages åbninger og lukninger, og at de undervejs formår at indtage forskellige roller.
- At eleverne opnår evne til selvrefleksion.
- At eleverne styrker deres evner for samarbejde.
- At eleverne kender til sceniske virkemidler og forstår at bruge fiktionen; for eksempel skal de kunne få øje på en god historie, skabe fiktion, formå at sætte deres ideer i scene og kende til vigtigheden af dogmer.

Tegn på læring:

- Eleverne tager selv initiativ.
- Eleverne giver feedback og udviser selvanalyse og –kritik.
- Eleverne fremviser bedre kropslig forståelse, mod og hukommelse.
- Eleverne forstår at forfine det sceniske udtryk som en del af den skabende proces og anvender sceniske virkemidler.
- Eleverne er stolte af deres arbejde.
- Eleverne udviser respekt for hinanden og kan samarbejde.
- Alle deltager og bidrager.
- Eleverne samarbejder på tværs af køn og klasser, og der opstår nye elevrelationer.

I forhold til forløbet i *Skive Kommune* er der god overensstemmelse med, at dette netop er karakteriseret som Skabelsesrummet. Således kan det slås fast, at eleverne blandt andet indgår i æstetiske, skabende processer sammen med andre, hvor de skaber deres eget værk. Derudover har eleverne f.eks. også budt ind i et fællesskab med ideer, navigeret i en omskiftelig proces og styrket deres evner for samarbejde.

Som det var tilfældet i evalueringens første case, der også var et skabende møde, kan nærværende case også hjælpe med at nuancere, hvordan oplevelsen kan være vigtig i sig selv. I denne case er den positive erfaring af samvær med andre fremmede, følelsen af ejerskab over for noget, man har været med til at skabe, og oplevelsen af at være modig og mindre genert centrale dele af oplevelsen.

Et andet aspekt i optikken er, der skal være ”nok tid” til rådighed. I det her tilfælde kan man hævde, to dage og et par timer ikke umiddelbart virker som ”nok tid” til at skabe en forestilling. Det gøres dog muligt, fordi der på forhånd er et koncept for processen og værket, og dette gør, der kan springes led over, og forløbet kan gennemføres mere effektivt. Den kortere tid gør dog måske også, forløbet benytter sig af udvalgte elever med særlige evner, der kan gå forrest. Denne strategi samt brugen af et nøje udtænkt koncept er netop forskelle til optikken, som den oprindeligt tager sig ud.

Forløbet i *Skive Kommune* lever således i store træk op til karakteristikaene for Skabelsesrummet og kan herudover hjælpe med at differentiere opfattelsen af den tid, der skal til i det skabende møde, og den oplevelse, eleverne får ved at deltage i mødet.

