



Evaluering af MBU's signaturprojekt under Kultur- og sundhedsplanen

Grib Engagementet

Maj 2023

Indhold	
Indledning.....	3
Indsatsanalyse	5
Finansiering af projektet.....	5
Analyse af resultater og effekt	6
Musikforløbene	6
Billedkunstforløbene	7
Teaterforløbene.....	8
Analyse af proces og samarbejde	12
Om kunstscolerne:.....	12
Teaterhuset Filuren	12
Aarhus Billed- og Medieskole	12
Perspektiver og bæredygtighed	15

Indledning

Antallet af børn med særlige behov er stigende på landsplan – alene fra 2014 til 2018 er antallet af ADHD-diagnoser steget med 80 procent og autismediagnoserne med 52 procent (Børne- og kulturchefforeningen). Det afspejles også i Aarhus Kommune, hvor børn med særlige behov så vidt muligt integreres i almenklasser, men hvor antallet af børn, der går i egentlige specialklasser, er stigende.

Den udfordring er afsat for signaturprojektet *Grib engagementet*, som er MBU's prøvebane som et led i udrulningen af Aarhus Kommunes Kultur- og Sundhedsplan. I henhold til det overordnede formål om at afprøve kulturens virke på udvalgte områder, har MBU således valgt at fokusere indsatsen på børn og unge med særlige behov og nærmere afgrænset undersøgelsesfeltet til børn og unge i specialklasser på mellemtrinnet.

Prøvehandlingerne i projektet har primært fokuseret på at anvende potentialerne i særligt tilrettelagte musik-, teater- og billedkunstforløb til *forebyggelse og sundhedsfremme* jf. Kultur- og Sundhedsplanens temaer. Undersøgelsesspørgsmålet for indsatsen har været: *Hvordan kan kunst og kultur aktivt fremme læring, trivsel og samvær blandt børn og unge indenfor specialområdet?* (Jf. Beslutning i sundhedsstyregruppen 14.4.2020 - anbefaling 10)

På denne baggrund blev der indledt et tværgående samarbejde med følgende aktører:

- Børnekulturhuset - en kulturinstitution i Kulturforvaltningen, MKB
- Filurens skole for teater og dans
- Aarhus Musikskole
- Aarhus Billed- og Medieskole.

Børnekulturhuset har en koordinerende rolle i forhold til initiativer på børnekulturområdet og således allerede et indgående kendskab til og samarbejde med de tre kunstsoler. Samtidig er Børnekulturhuset også samarbejdspartner for MBU i forhold til åben skole og dagtilbud og producerer selv forskellige kulturtilbud.

De tre kunstsoler havde allerede en række positive erfaringer med at sætte den kunstpædagogiske tilgang i spil i på almenområdet gennem undervisning på folkeskoler eller i fritiden. Nogle af de børn, som kunstpædagogerne møder her, har en diagnose, som stiller dem i en vanskeligere situation end deres jævnaldrende. Den viden er dog typisk ikke tilgængelig for kunstsolens underviser – det er ofte en kommentar fra barnet selv, en lærer eller en forælder, der peger på, at den kunstfaglige praksis har gjort en forskel.

I kulturinstitutionerne er der således mange eksempler på, at børn, som ellers har vanskeligt ved at klare sig i dagligdagen, pludselig får mulighed for at forme en anderledes og mere positiv version af sig selv gennem kunstneriske processer. Ud fra de allerede etablerede samarbejder på almenområdet kunne vi således se, at den kunstfaglige praksis havde et potentiale for at styrke både børnenes sociale fællesskaber, relationelle kompetencer og faglige udvikling. Der var derfor et håb om, at vi kunne overføre disse erfaringerne til specialområdet og dermed opnå en tilsvarende effekt.

Børn i specialklasser er imidlertid generelt en overset gruppe, både når vi taler om kunstscolernes samarbejde med folkeskolen og om kunstscolernes fritidstilbud. Kunstscolernes samarbejde med folkeskolen har i Aarhus Kommune haft fokus på almenområdet, og specialområdet har hidtil kun i meget begrænset omfang været inddraget. Det skyldes dels en tøven fra specialområdets side, hvor hensynet til børnene betyder, at man er forsigtig med at introducere dem til nye ting og fremmede undervisere, dels manglende kompetencer og erfaring hos de kunstfaglige undervisere mht. specialpædagogik.

Endelig er der også et økonomisk aspekt, idet undervisning af børn med særlige behov, fordrer flere voksne med specialkompetence til stede til relativt få børn og dermed er dyrere end undervisning i almenklasser.

Ved at inddrage kunstscolerne blev projektet forankret lokalt med forhåbning om, at den opsamlede erfaring og know-how efterfølgende ville kunne sættes i spil i mødet med børn med særlige behov i både almenklasser, specialklasser og fritidshold.

Prøvehandlingerne bestod i forløb med musik, teater og billedkunst tilpasset den enkelte specialklassens børn og løbende afstemt med det specialpædagogiske personale. De anvendte metoder og greb tager afsæt i NEST-principperne med henblik på at tilpasse den kunstfaglige praksis, så den understøtter børnenes udbytte i specialundervisningen. Samtidig har projektet gjort brug af metoderne fra MBUs udviklingsværktøj *Stærkere Læringsfællesskaber* for at skabe større ejerskab for samarbejdet hos lærere og skoleledelse og dermed også bane vejen for, at lærere og pædagoger trækker erfaringer fra prøvehandlingerne i projektet med sig over i deres eget videre arbejde med klassen.

Forudsætningen for at lykkes med indsatsen har derfor været et tillidsbaseret og ligeværdigt samarbejde mellem specialpædagogisk personale og kunstfagligt personale og kendskabet til hinandens praksis. Samarbejdet har været rammesat og koordineret af det fælles ledelsesteam bestående af PPR og Sundhed, MBU og Børnekulturhuset, MKB. Prøvehandlingerne har fundet sted på skolerne, men hvor det har understøttet børnenes udbytte, er der indgået besøg på kulturskolen.

Prøvehandlingerne har haft fokus på:

- o At fremme læring, trivsel og samvær blandt børn og unge indenfor specialområdet ved at integrere kunst og kultur i den pædagogiske praksis
- o At børnene i projektet oplever glæden ved at deltage i musiske fællesskaber og derved tilegner sig kompetencer, der understøtter deres mod til at engagere og udtrykke sig individuelt og sammen med andre,
- o At børnenes evner til at genkende og udtrykke følelser, evne til relationsdannelse og evne til fordybelse styrkes gennem specifikke kunstfaglige handlinger
- o At kunstundervisere og lærere og pædagoger på specialområdet via gensidig kompetenceudvikling udvikler tilbud og metoder, hvor kunst kan supplere og styrke den pædagogiske praksis

Indsatsanalyse

Finansiering af projektet

Projektet er del af udmøntningen fra Kultur- og Sundhedsplanen i Aarhus Kommune. Der opstod imidlertid hurtigt et ønske om at udvide antallet af prøvehandlinger i projektet udover det, som den afsatte økonomi gav mulighed for. Formålet med at udvide var at opnå et signifikant empirisk grundlag for at kunne konkludere, hvordan musik, teater og billedkunst kan fremme læring, trivsel og samvær.

Børnekulturhuset søgte derfor i 2021 og 2022 Slots- og Kulturstyrelsen om midler gennem puljen Grib engagementet. Heldigvis fandt man, at projektet var relevant, og der blev bevilget midler til at understøtte kunstskolernes indsats for at give børn i specialklasser på mellemtrin med diagnoser inden for ADHD og autismspektret mulighed for at deltage i fællesskaber inden for musik, teater og billedkunst i rammer og med metoder, der tilpasset deres behov. Projektet blev i den forbindelse navngivet *Grib engagementet*.

Hermed kunne projektet udvides markant fra de oprindeligt planlagte 4 årlige prøvehandlinger. Ved udgangen af 2023 forventes det at være afholdt 70 forløb med deltagelse af ca. 570 børn i specialklasser. I alle forløb har lærer og pædagog deltaget sammen med den eller de kunstfaglige undervisere. Hvert forløb har bestået af 10 lektioner afviklet over fem mødegange. Forud for hvert forløb har kunstunderviserne besøgt klassen for at skabe tryghed og genkendelighed.

Prøvehandlingerne er tilbudt alle folkeskoler med specialklasser på mellemtrinnet og er gennemført på over ¾ af disse. Nogle skoler har haft forløb flere gange og den samstemmende tilbagemelding fra de skoler, der har deltaget i prøvehandlingerne, er meget positive, og skolerne har ønsket at fortsætte samarbejdet. Den udvidede økonomi har samtidig givet et betydeligt kvalitetsløft i forhold til samarbejdet i form af bl.a. mere tid og kompetenceudvikling sideløbende med prøvehandlingerne.

Formål

Modelforsøgets grundlæggende formål har været at anvende æstetiske forløb til at forbedre specialklassebørns handlemuligheder. Opmærksomheden har været rettet mod tre parametre i børnenes adfærd ved deltagelse i de kunstfaglige aktiviteter: deres evne til fordybelse, deres relationskompetence og deres evne til at udtrykke, regulere og genkende følelser. Det er alle parametre, som børnene er udfordrede på i deres dagligdag både i forhold til undervisningen i skolen og i deres forhold til andre. En bedre mestring eller regulering af dette vil påvirke deres personlige udvikling og deres mentale sundhed i positiv retning. Vi har derfor sat fokus på, hvordan man i musik, teater og billedkunst arbejder med æstetiske læreprocesser på hver sin måde.

Grundantagelsen er, at kunstfaglig praksis tilbyder et særligt læringsrum for deltagerne ved at kombinere *sansning, følelser, (selv)refleksion og interaktion*. Ud fra dette forventede vi, at deltagelse i de kunstfaglige aktiviteter ville have en positiv indflydelse på børnenes *mentale sundhed* og personlige udvikling og medvirke til, at de udvikler og udfolder deres evner, håndterer belastninger bedre og indgår i positive sociale

relationer, hvor de bidrager til fællesskabet. (Begrebet mental sundhed tager her afsæt i Aaron Antonovskys (1923-1994) ressource- og mulighedsorienterede forståelse af sundhed beskrevet som enheden af meningsfuldhed, begribelighed og håndterbarhed.)

Vi har i projektet været optagede af, hvordan den enkelte kunstart har styrket børnenes handlemuligheder ved på forskellig vis at skabe muligheder for refleksion over sig selv og andre. Det er vores erfaring, at alle de æstetiske læringsrum har et potentiale, som udfolder sig forskelligt i de respektive æstetiske læreprocesser, som de enkelte kunstarter tilbyder pga. accentforskydninger. Således har vi oplevet, at de særlige kendetegn og processer i hhv. teater-, billedkunst- og musikforløbene hver især indeholder muligheder for at bidrage til børnenes handlemuligheder ved at styrke hhv. *relationsdannelse, følelsesudtryk og fordybelse*.

Alle forløb/prøvehandling er rammesat som forløb med 10 lektioner fordelt over fem uger.

Analyse af resultater og effekt

De kunstpædagogiske forløb i musik, billedkunst og drama er blevet integreret i specialklassers arbejde med at udvikle børnenes generelle livskompetencer. Gennem de kunstneriske aktiviteter har kunstpædagoger i samarbejde med det specialpædagogiske personale haft fokus på at udvikle børnenes evner til at udtrykke og genkende følelser, deres evner til at fordybe sig og deres relationskompetence. På denne måde har projektet *Grib engagementet* ikke blot arbejdet med at styrke deltagelsen i de kunstneriske aktiviteter, men har gennem de kunstneriske aktiviteter også arbejdet med at styrke børnenes mere generelle deltagelse og handlemuligheder.

Der er i projektet ført logbog og udarbejdet årsrapport for 2021 og 2022. Uddrag herfra indgår i analysen af resultat og effekt herunder.

Musikforløbene

Musikforløbene har bestået af det musikalske forløb "Flaskepost til fremtiden". Her har vi haft fokus på, hvordan børnene gennem musikken og de handlinger, som er del af forløbet, får oplevelsen af at kunne forstå og genkende egne og andres følelser og opnå redskaber til at tale om følelserne og regulere dem. For at kunne lykkes med dette har det været vigtigt at skabe rum til, at alle børn blev inddraget i det musikalske forløb og fik mulighed for at bidrage til forløbet ved fx at genfortælle handlingen, bruge instrumenter til at skabe stemning og synge de sange, som understøtter fortællingen.

Eventyrstrukturen i den musikalske fortælling var genkendelig og tryk for eleverne, og det narrative forløb skabte en ramme omkring børnenes musikalske udfoldelse, som betød, at flere elever, som ellers ikke deltager i undervisningen, faktisk havde lyst til at deltage her. De opfangede hurtigt, at her handlede det ikke om at være god til musik, men om at bidrage i fællesskab til at gennemføre fortællingen frem mod en god slutning. En vigtig indsigt er dermed, at det er attraktivt for børnene at deltage i et musikalsk rum, hvor det ikke handler om at gøre noget rigtigt eller forkert men derimod om at deltage og bidrage, så de ikke behøver at være bange for at fejle. Den tilgang har styrket deres engagement og relationen mellem musikunderviserne og børnene.

En fremmede faktor for børnenes deltagelse var, at de i kraft af fortællingen fik mulighed for at arbejde aktivt med rollen som hjælpere. I den musikalske fortælling støtter deltagerne de to figurer på deres rejse

gennem de stemninger og følelser, som de oplever. Derved rammesættes børnenes deltagelse og engagement gennem en fælles mission, som giver børnene en naturlig motivation for at bidrage til en god afslutning på fortællingen. Det tilføjer samtidig meningsfuldhed til de aktiviteter og sange, som understøtter handlingen og missionen.

Det er også en vigtig indsigt, at børnene gennem koblingen til det narrative forløb kan arbejde med regulering af følelserne i en tryk fiktionsramme ved brug af sange, instrumenter og rekvisitter og en sikker styring fra musikundervisernes side. Herved oplevede børnene, at det var muligt både at være i følelserne og give slip på dem igen. *"Vrededansen er ofte et stærkt udtryk, hvor vi står sammen og mærker, hvordan følelsen af vrede breder sig fra maven til arme og ben, i trampen og råb. Og så skal vi slippe følelsen igen på en god måde"*, siger en musikunderviser. Ved at bruge instrumenter og sange fik musikerne landet børnene i en positiv stemning, før undervisningen afsluttedes, og børnene fik en kropslig erfaring med, at vreden kan tæmmes, og sorgen overvindes gennem musikken.

På baggrund af den kontrollerede kropslige erfaring af de forskellige stemninger i musikken havde underviserne også samtaler med børnene om, hvordan man har det, hvis man fx er ked af det, vred eller bange. I logbogen over de afviklede forløb skriver en af underviserne: *"Det viste sig at have god effekt, for børnene havde siddet og snakket om det i klassen med pædagogerne efter vores besøg. De havde brugt det materiale, som vi havde givet dem, og de var særligt glade for de visuelle rekvisitter, som vi havde haft med i kufferten og instrumenterne"*.

Den æstetiske rammesætning af fortællingen gennem instrumenter og rekvisitter bidrog yderligere til børnenes mestring, fordi det bidrog til at gøre de følelser, som gennemspilledes håndgribelige og enkle for børnene at relatere til. Samtidig fremhævede en lærer i evalueringen, at rekvisitter og instrumenter også er med til at styrke børnenes deltagelse og interaktion med musikerne

Endelig er en ny indsigt fra forløbet i specialklasser, at jo svagere børnene er, jo mere kræver det af underviserne i forhold til struktur og gentagelse. Til en gruppe af særligt svage og udfordrede børn arbejdede musikskolen derfor med gode resultater med at udvide forløbet og strække det over det dobbelte antal undervisningsgange. En musikerapeut uddyber: *"Specialbørnenes oplevelse og udbytte af forløbet forbedres markant gennem en forlængelse af forløbet. Det gør det, fordi gentagelse er et meget vigtigt element i specialundervisningen. Børnene har et meget større behov for repetition og information end andre skolebørn, og når det er dækket, føler de sig meget mere trygge"*.

Billedkunstforløbene

I billedkunstforløbene har vi haft fokus på, hvordan arbejdet med det taktile – materialerne - understøtter børnenes engagement og deres fordybelse. Underviserne havde udvalgt forskellige teknikker, som gav børnene mulighed for at arbejde taktilt og sansestimulerende, hvor børnene fx indsamlede og brugte elementer fra naturen, tegnede med isterninger, pustede med pulverfarver på vådt papir, arbejdede med bløde pensler og hårdt kul. Med de redskaber fortolkede de opgaverne og skabte individuelle udtryk gennem maleri, collage, marmorering, tegning og animation.

Taktilitetens afgørende betydning bekræftes bl.a. af en lærer i evalueringsmødet på en af skolerne: *"Den sanselige stimulering, det taktile, skaber en ro. Når forløbet med T. (underviser fra ÅBOM) var færdig, var børnene rolige – de oplever en fordybelse, hvor de glemmer tid og rum – og fandt hinanden to og to – og*

arbejdede godt sammen. De plejer ikke at arbejde sammen. Der skete rigtig mange gode ting. De har oplevet sig selv som værende succesfulde”.

Alle klasser fik indledningsvis skitsebøger til individuelt brug og en stor farvecirkel, som blev hængt op på væggen i klasselokalet. Skitsebogen har været en stor succes både hos børn i de nye klasser og i de klasser, som kender til skitsebøgerne fra tidligere forløb. Nogle af børnene fylder flere skitsebøger under og efter forløbet, og bruger dem også i andre fag.

Det er en vigtig indsigt, at skitsebogen giver rum til den individuelle fortolkning og i høj grad udgør et redskab til fordybelse og til at give udtryk for følelser og tanker, som børnene ellers ikke kommunikerer. For nogle af børnene åbner skitsebogen også for nye adfærdsmønstre, som det fremgår af dialogen med lærerne i forbindelse med evalueringen: *”Tag nu fx A – han kommer let til at kede sig – og nu i stedet for at sidde foran pc’en, så tegner han!”*. Skitsebogen er et uhyre enkelt greb, som har vist sig at have stor betydning for det enkelte barn.

Arbejdet med at styrke børnenes kendskab til farver og deres forhold til dem viste sig også at være en vigtig fremmede faktor i udviklingen af børnenes deltagelse. Klassens lærer kommenterer på, hvordan et barn senere i forløbet erfarer, at han kan anvende det, han har lært, i en ny og ukendt kontekst: *”Det er et kæmpe udviklingsskridt for H. Han vender hele tiden tilbage til den succesoplevelse – det er en stor oplevelse og erkendelse for ham, at han kan lykkes med noget”*.

En lærer udtrykker det sådan: *”Børnene får en anden oplevelse nu, når vi ser på billeder, og når vi skal lave noget i det hele taget. Det er fx. B – han har haft en superoplevelse. Normalt vil han gå i panik, når han præsenteres for noget nyt. Her har han succes med at prøve. Når man kan nå ham – med den støtte, der skal til – så er man eddermane nået rigtig langt! Normalt er det altid bare NEJ!”*.

En af forudsætningerne for, at den udvikling kunne finde sted, er evnen til at fordybe sig i opgaverne. Det er gennemgående i alle billedkunstforløbene, at *”børnene har kunnet koncentrere sig bedre og i længere tid end forventet, og så har de udvist større stolthed og engagement i de kreative læreprocesser end sædvanligt i undervisningen”*.

Som afslutning på billedkunstforløbene i foråret 2022 blev børnenes værker udstillet på Aarhus Rådhus i august og igen i Børn og Unge forvaltningens hus i november. Det har været en stor oplevelse for eleverne, som var stolte over at se deres værker sat professionelt op med beskrivelser af de processer, som lå bag. Samtidig blev også musik- og teaterforløbene beskrevet.

Teaterforløbene

I teaterundervisningen har underviserne haft fokus på at træne elevernes kompetencer i forhold til nærvær og samspil med andre, relationsdannelse og styrkelse af fællesskab. Alle undervisningsgange har taget afsæt i piktogrammer, der giver overskuelighed for eleverne og viser den struktur, som gentages alle undervisningsgange. De udvalgte teaterøvelser skaber en struktureret leg, hvor rammen er klar, og hvor deltagerne gennem øvelserne får oplevelsen af at komme i et legende flow med sig selv og de andre.

Underviserne har i taget afsæt i den viden om børnene, som lærere og pædagoger har givet, og herudfra skabt legelommer med enkle øvelser, som forklares både verbalt og kropsligt. Både lærer/pædagog og elever har oplevet, at teaterøvelserne udvikler elevernes relationskompetence og styrker deres sociale læring samt evne til at aflæse kropssprog. På samme måde bekræfter erfaringerne, at børnenes deltagelse og handlemuligheder styrkes, når aktiviteten giver mulighed for interaktion med andre deltagere og voksne på en legende måde. En lærer kommenterer udviklingen i elevernes evne til at aflæse og udtrykke følelser fra forløbet i efterår 21 og til forløbet i forår 22: *"Vi kan se, at de er blevet meget bedre til at udtrykke en følelse gennem øvelserne – de tør at give slip, og de kan både bedre aflæse og udtrykke en følelse"*.

En af pædagogerne siger: *"De får klar fornemmelse af hinanden og deres kropssprog, så de mærker mere, og får indirekte nogle redskaber til, hvordan de selv kan anvende noget af dette til at komme ud af negative følelser. Både elever og voksne kan bruge øvelserne i andre faglige sammenhænge og i livet generelt"*. En af lærerne siger: *Øvelserne hjælper lige nøjagtig med, at eleverne bliver bedre til at aflæse hinanden. Forløbet har altså givet dem blik for hinanden – og for deres samspil i det hele taget"*.

Teaterforløbene træner eleverne i at mestre et fokuseret nærvær over for sig selv, de andre og rummet – at kunne lytte "ind i sig selv" og lytte til den anden. En lærer formulerer det sådan: *"Jeg ser teaterforløbet som en slags udvidet socialfag, det styrker elevernes opmærksomhed omkring øvelser og hinanden, skærper deres opmærksomhed på rollerne og på hinanden. Gennem teaterøvelserne får de trænet en masse af de ting, som vi prøver at lære dem i andre fag – her behøver vi ikke at sige det, for det er det, de skal gøre i øvelserne og fx gennem roller. Det giver dem en masse praktiske erfaringer med det, de skal gøre – det er "dont tell it, show it" og det virker"*.

Han bakkes op af en kollega, der reflekterer over, hvor meget der er sket på de relativt få lektioner, selv i en klasse, som ikke før har arbejdet med teater: *"Jeg ser dem samarbejde, tage ansvar for hinanden og fællesskabet. De samarbejder, og de lærer sindssygt meget. Vi har fået en ny referenceramme, som virker for os i fællesskab – og det er gået så hurtigt!"*.

Sammenfattende kan vi se, at eleverne gennem teaterforløbene har opnået en fornemmelse af meningsfuldhed set i et børneperspektiv ofte udtrykt gennem udsagnet *"Det her er sjovt"*. De ældste elever tilkendegiver, at de har lært noget, som de kan bruge uden for undervisningen i relationen til andre mennesker. De får en erfaring med, at de kan tilegne sig en grad af mestring, hvor følelser og interaktion bliver mere håndterbart.

Gennem alle forløbene - musik, teater og billedkunst - er det en central indsigt, hvor meget det betyder for eleverne, at de får et rum, hvor de oplever en frisættelse fra en måle- og veje-kultur, og hvordan det frirum giver lærerne en anden indsigt i og relation til eleverne. En af lærerne udtrykker det på denne måde: *"Her er der ikke noget, hvor man bliver målt og vejlet. Det handler om at lege og give slip – at se en anden side af relationerne eleverne i mellem – og vi kan bruge det videre i klassernes arbejde!"*.

Sammenfattende har prøvehandlingerne bidraget til en skærpet opmærksomhed omkring en række punkter, som det er væsentligt at forholde sig til i arbejdet med at skabe relevante kunstpædagogiske tilbud for børn med særlige behov. Det er dels i forhold til at give børnene **adgang** til de kunstfaglige fællesskaber, dels styrke deres **deltagelse** og dermed de udvidede handlemuligheder, der kan opstå på denne baggrund.

I forhold til adgang, drejer det sig især om at skabe tryghed omkring aktiviteterne. Det er en væsentlig pointe, at netop det tværfaglige samarbejde mellem det specialpædagogiske og det kunstpædagogiske personale er afgørende for at skabe dette. Denne pointe er også fremhævet i den samlede rapport over alle modelforsøgene i Slots- og Kulturstyrelsens indsats. Herunder er de væsentligste pointer for at skabe relevante kunstpædagogiske tilbud for børn med særlige behov beskrevet:

Adgang – Tryghed

For børn med særlige behov er det afgørende, at de kunstpædagogiske aktiviteter planlægges og gennemføres med udgangspunkt i de rammer, som deltagerne kender og er trygge i. Som udgangspunkt er det derfor nødvendigt, at kunstpædagogiske aktiviteter tilbydes disse børn i de miljøer, de færdes i til daglig. Det ukendte og nye kan for nogle børn med særlige behov skabe utryghed, der hæmmer adgangen til de kunstneriske aktiviteter. Derfor er det også relevant at overveje, hvordan man kan forberede børnene på besøg fra udefrakommende kunstpædagoger, for eksempel ved at vise dem billeder og videoer af de nye undervisere inden besøget. Samtidig er det væsentligt at bemærke, at de kunstpædagogiske aktiviteter netop kan udgøre en alternativ arena, hvor præmisserne for børnenes deltagelse i læringsfællesskabet er anderledes. Netop i dette alternative rum synes der at ligge et stort potentiale for at forbedre børnenes trivsel og handlemuligheder.

Adgang - Kendte voksne

Hvis aktiviteterne involverer steder eller personer, som deltagerne ikke kender i forvejen, er det vigtigt at være grundig i faciliteringen af deltagernes møde med det ukendte og med overgangene fra det kendte til det ukendte.

Det skaber tryghed og engagement, når børnenes faste undervisere deltager aktivt i aktiviteterne og er til stede for at støtte op om børnenes deltagelse. I arbejdet med børn med særlige behov bidrager det i særlig grad til kvaliteten, når kunstpædagoger indgår i et tæt samarbejde med de faste lærere og pædagoger, så de kunstpædagogiske aktiviteter kan tilrettelægges og gennemføres med øje for den kontekst, de udspiller sig i – både i forhold til, hvordan de kan bidrage og indtænkes i det bredere pædagogiske arbejde, og i forhold til de specifikke muligheder og udfordringer, som er forbundet til børnenes deltagelse, og som der skal tages højde for i gennemførelsen af aktiviteterne. Samtidig viser erfaringerne fra *Grib engagementet*, at de faste voksne gennem deres medvirken i aktiviteterne får mulighed for at se nye sider af børnene, som kan give dem værdifuld indsigt til brug i det videre arbejde med at understøtte deres generelle udvikling og læring.

Deltagelse - rammesætning

Rammesætningen af aktiviteterne er afgørende for at understøtte deltagelsen. Her er genkendelighed i struktur og indhold et vigtigt aspekt. Rammesætningen kan med fordel tage udgangspunkt i overordnede fortællinger, som deltagerne kan blive medskabere af. Det understøtter deltagelsen, hvis aktiviteterne er baseret på en legende tilgang, hvor der ikke er noget 'rigtigt' og 'forkert'. Konkrete instrumenter og redskaber kan gøre abstrakte fortællinger nærværende og vedkommende for børnene.

Faste strukturer og genkendeligt indhold bidrager til at skabe tryghed og engagement for børnene. Genkendelighed kan for eksempel skabes ved at bruge piktogrammer til at vise, hvilken aktivitet man skal lave, eller ved altid at bruge de samme velkomst- og farvelritualer. Faste og genkendelige aktiviteter giver

børnene mulighed for at få mestringsoplevelser, fordi de fra gang til gang oplever at kunne deltage i aktiviteterne på en mere og mere kompetent måde. Jo færre ressourcer børnene har, jo vigtigere bliver det med gentagelse og genkendelighed.

Særligt for børnene i alderen 6-11 år virker det godt, når aktiviteterne baseres på strukturerede og rammesatte fortællinger, fordi det indbyder børnene til at deltage i et kunstnerisk univers, hvor de selv får mulighed for at bidrage til fortællingen på forskellige måder. I forhold til rammesætningen er det vigtigt at overveje, hvordan børnene kan få muligheder for selv at tage initiativ, og her virker det understøttende for deltagelsen, når børnenes handlinger giver mening i en større fælles fortælling. Det understøtter også deltagelsen, når aktiviteterne er legende og eksperimenterende, og når der ikke er mulighed for at gøre ting 'rigtigt' eller 'forkert'. Det virker også fremmende for deltagelse, når der inddrages forskellige rekvisitter og instrumenter i fortællingerne, som kan pirre børnenes nysgerrighed, og som kan gøre de mere abstrakte ting, der arbejdes med i de kunstpædagogiske forløb, håndgribelige og nærværende.

Mestring og mening

Aktiviteterne skal opleves som umiddelbart meningsfulde for deltagerne og give anledning til kontinuerlige oplevelser af mestring. Det er vigtigere at have fokus på, at deltagerne udvikler sig i forhold til at kunne indgå i aktiviteterne på en god måde, fremfor et fokus på udviklingen af specifikke kunstneriske færdigheder.

Aktiviteterne skal give deltagerne mulighed for at trække sig eller deltage fra mere perifere positioner. Det er af stor betydning, at aktiviteterne indeholder elementer, som børnene oplever som sjove og meningsfulde. Det kan være en lyd af et instrument eller en bestemt aktivitet, der opleves særlig engagerende for deltagerne. For kunstpædagogen er det vigtigt at være opmærksom og bygge videre på sådanne små engagerende momenter i aktiviteterne og sørge for, at hver enkelt undervisningsgang i sig selv fremstår som en succesoplevelse for deltagerne. Erfaringerne peger på, at det er vigtigere at fokusere på at skabe udvikling i de måder, børnene er til stede i aktiviteterne på – det vil sige, at de mestrer det at kunne indgå i aktiviteterne – fremfor at fokusere på udviklingen af specifikke kunstneriske færdigheder. Det er også vigtigt at være opmærksom på, at børnene kan have behov for at trække sig fra en aktivitet eller finde en anden måde at deltage på, som de bedre kan overskue. Aktiviteterne skal hele tiden ramme en balance, hvor deltagerne udfordres og stimuleres på en tilpas måde, hvor små oplevelser af mestring kan bygge ovenpå hinanden, og hvor der samtidig er rum og plads til at sætte den aktive deltagelse på pause, når der er behov for det.

Relationer

Det relationelle arbejde mellem kunstpædagogerne og deltagerne er af afgørende betydning. Det understøtter deltagelsen, at relationerne er baseret på gensidighed og ligeværdighed i aktiviteterne. For nogle deltagere kan en-til-en-relationen til en kunstpædagog opleves som meget meningsfuld. Det understøtter deltagelsen, når aktiviteterne baseres på længerevarende relationer, hvor deltagerne føler sig anerkendte og ønskede.

Kunstpædagogens evne til at skabe positive relationer til børnene har stor betydning for deltagelsen. En af de faktorer, der kan understøtte deltagelsen er, når de voksne omkring børnene kaster sig ud i de kreative og

legende aktiviteter sammen med dem. Det skaber en oplevelse af ligeværd og gensidighed, som har stor betydning for børnenes lyst til at engagere sig.

I vores prøvehandling viste det sig også vigtigt, at kunstpædagogerne fik mulighed for at komme tilbage til de samme klasser, fordi de på denne måde kunne modbevise den negative forventning, som mange børn med særlige behov har til sig selv og deres omgivelser efter gentagne oplevelser af afvisning. Det understøttede deltagernes engagement, når børnene fik at vide, at kunstpædagogerne glædede sig til at se dem igen. På denne måde kan længerevarende kontakt mellem kunstpædagoger og deltagere i sig selv bidrage til at understøtte børnenes engagement og lyst til at deltage.

Analyse af proces og samarbejde

Projektets aktører

Projektbestiller	Kultur -og Sundhedsplanen Grib engagementet
Projektejer	Projektet forankres i Pædagogik og Forebyggelse
Projektledelse	Sundhed og PPR, MBU og Børnekulturhuset, MKB
Projektteam, som er udførende i projektet	Anne Line Svelle / Børnekulturhuset, MKB og Kunstskoler for musik, teater og billedkunst Lis Fenger og Stine Clasen, MBU
Ressourcepersoner	Skoleledelse samt det involverede pædagogiske personale på skolerne
Hvem er projektets interessenter	Børn og unge med særlige behov samt lærere og pædagoger, MBU Kunstundervisere og kulturinstitutioner, MKB

Om kunstskolerne:

Teaterhuset Filuren er en selvejende kulturinstitution med både et professionelt producerende børne/ungdomsteater og en pædagogisk afdeling, der rummer et fritidstilbud, en talentlinje og Filuren i Skolen, som arbejder med teaterpædagogiske aktiviteter ud i skolen i skoletiden. Afdelingen modtager et mindre driftstilskud fra Aarhus Kommune.

Aarhus Billed- og Medieskole er en selvejende institution med driftstilskud fra Aarhus Kommune. Skolen har fritidstilbud indenfor billedkunst medier og kreativ skrivning samt en billedkunstnerisk talentlinje.

Som følge af en begrænset økonomi, bruger disse to kunstskoler næsten udelukkende timelønnede kunstnere som undervisere. Aarhus Musikskole er en kommunal musikskole med driftstilskud fra stat og kommune, men for alle kunstskoler gælder, at det har været helt afgørende, at der har været tilført økonomi til at løfte undervisningsopgaven. Den ekstra økonomi - 2,3 mio. Kr. - i projektet som følge af midlerne fra

Slots- og Kulturstyrelsen har været uvurderlige og har samtidig sikret, at der kunne skabes volumen, kontinuitet og vidensopsamling i projektet.

Proces og samarbejde

Når kulturfaglige medarbejdere, lærere og pædagoger skal mødes i det didaktiske rum, er det af afgørende betydning, at der er en klar og tydelig rolle- og ansvarsfordeling mellem de to faggrupper baseret på et fælles værdisæt. Desuden er det vigtigt, at de fagprofessionelle både kan fylde rummet med deres faglige viden og erfaring og tilsvarende træde tilbage og lade kollegaerne fylde. Denne kompetence i samarbejdet kaldes 'at lede og lade sig lede', eller med en metafor at kunne være solist og kor, roller som naturligt vil indgå i et tæt fagligt samarbejde mellem flere faggrupper med forskellig ekspertise.

Deltagerne forpligtes desuden på at tænke i systematisering, struktur og forpligtende samarbejde med afsæt i eksisterende pædagogik og erfaringer fra praksis. I modelforsøgets praksisdimension er 3 forskellige faggrupper involveret: lærere, pædagoger og kunstundervisere. Det tværfaglige samarbejde er bygget op omkring et planlægningshjul bestående af opstartsmøde, forberedende besøg, afvikling af undervisning med løbende justering mellem hver undervisningsgang og slutevaluering på alle forløb. Der er udsendt skriftligt referat fra både opstartsmøder og slutevaluering til ledelse og undervisere. Alle forløb har således været baseret på iterative processer, hvor den erhvervede viden og erfaring løbende er sat i spil.

En væsentlig indsigt fra projektet er vigtigheden af koordinering og forståelse for hinandens praksis, faglighed og de rammer, der skal være til stede for, at begge fagligheder kan udfolde sig på en måde, der gør en positiv forskel for børnene. I vores projekt er det indledende møde og den løbende justering, refleksion og sparring mellem kunstundervisere og specialpædagogisk personale afgørende omdrejningspunkter for det gode tværfaglige samarbejde. Her får lærer, pædagog og kunstundervisere talt sig ind i hinandens faglighed og gjort det klart, at det fælles mål er at styrke børnenes deltagelse. Det er for deres skyld, forløbet skal finde sted.

Ledelsesniveauets involvering er af stor betydning for forløbets gennemførelse og succes. I vores forsøg har vi derfor insisteret på, at ledelsesniveauet er repræsenteret ved opstartsmøderne og ved evalueringsmødet – en beslutning som formentlig har været nemmere at gennemføre, fordi projektledelsen også består af repræsentanter for Børn og Unge forvaltningen. De vejer simpelthen tungere i vægtskålen, når mødet skal i kalenderen end kunstunderviserne og Kulturforvaltningen.

Ledelsens involvering har betydning på flere fronter. Det er et positivt signal til det øvrige personale om projektets værdi, og det sikrer samtidig legitimitet omkring kunstunderviserens arbejde og det tværfaglige samarbejde. Vi har gang på gang oplevet, hvordan en engageret leder hurtigt kan sørge for, at timer kan flyttes, et teammøde udskydes, lokaler reserveres osv., så disse prioriteringer ikke bliver en barriere for at forløbet kan gennemføres, eller at de praktiske forhindringer bliver et "issue" i samarbejdsrelationen. Ting, som kunne udgøre forhindringer, ryddes ganske enkelt af vejen.

Ledelsens involvering har også stor betydning for forankring af indsigter og erfaringer fra forløbet. I evalueringen reflekterer de involverede lærer og pædagoger over samarbejdet med kunstunderviserne og kommer frem til, at fordi de efter hver undervisningsgang mødes med kunstunderviserne, så sættes både

kunstfaglig og pædagogisk faglighed optimalt i spil. På de møder kommer de helt ned i detaljerne omkring hver enkelt elev og taler om succeskriterier for undervisningen og flow, så kunstunderviseren kan tilpasse undervisningen til næste gang. Samtidig sikrer lærer/pædagog-perspektivet og kendskabet til børnene, at der skabes rum til små pauser i undervisningen, når og hvis børnene har brug for det.

På tværs af de kunstpædagogiske og de specialpædagogiske undervisere er man enige om, at det tværfaglige samarbejde giver god pædagogik og pædagogik i kunsten – og det bliver nemt at signalere til hinanden, hvad der skal til. *”Tiden bagefter er meget vigtig!! Det er derfor, at det kan løfte sig fra gang til gang”*, siger læreren.

Denne indsigt i samarbejdets betydning fører til en refleksion fra leders side om andre ”gæster” i specialklasserne: *”Tænk hvis vi kunne inkorporere, at andre lærere også kan have refleksionen efterfølgende, når de er undervisere i klassen – de er også gæster i specialklassen”*. Hun aftaler på den baggrund at se nærmere på, hvordan der kan afsættes tid til den udveksling omkring undervisningen mellem specialklassens lærer/pædagog og ”gæstelærerne”, som har vist sig at være helt essentielle for at lykkes i vores projekt.

På den måde åbner det tværfaglige samarbejde i modelforsøget for en ny indsigt på skolen om, at der er flere typer af gæster i specialklassen – andre lærere på skolen – som i virkeligheden måske har et tilsvarende behov for at afstemme undervisningen med klassens faste voksne for at skabe de små succeser for børnene, som skal hjælpe dem til at blive bedre rustet på den lange bane.

Det er også tankevækkende, hvordan ledelsens deltagelse i evalueringsmøderne giver en unik indsigt i, hvad forløbet har betydet for elever og lærere, som ledelsen ellers ikke ville opnå. Gennem evalueringsmødet på en af skolerne får lederen indsigt i potentialerne i at bringe teaterforløb ind i undervisningen. Det fører hurtigt til et ønske om et udvidet samarbejde, så alle skolens elever fremefter kan få lov at arbejde med teaterforløb. Lederen ser et potentiale for at styrke elevernes trivsel og forebygge nogle af de tendenser til negativ adfærd og parallelsamfundstendenser, som er begyndt at opstå. Det kræver en finansiering, som ikke umiddelbart er på plads, men interessen er tydelig fra alle parter side.

På samme måde har de kunstfaglige ledere haft stor betydning for forankringen af de erfaringer og indsigter, der er opnået i modelforsøget. Der er således en pointe, at tidlig inddragelse af ledelsesniveauet sikrer legitimitet i samarbejdet og rydder forhindringer af vejen. Inddragelse af ledelsesniveauet i forhold til evalueringen signalerer anerkendelse af det arbejde, der er udført og giver mulighed for at fange de organisatoriske pointer og omsætte dem i praksis.

For det direkte tværfaglige samarbejde mellem praktikerne har det været tydeligt, hvor meget inspiration, der har været at hente i det tværfaglige samarbejde. Metoder, øvelser og greb er blevet omsat til brug i andre fag end de kunstfaglige, fx dansk og socialfag, eller videreført i de yngre klasser i en tilrettet version. Samtidig tilkendegiver lærere og pædagoger, at det har været en stor gave at få inspiration fra de kunstfaglige undervisere, og der er en klar tilkendegivelse af respekt for det, den kunstfaglige ekspertise kan tilføre til det pædagogiske felt, og hvad det har betydet for børnene.

Perspektiver og bæredygtighed

Rammesætningen omkring samtlige kunstforløb i specialklasserne med involvering af de involverede kunstundervisere, lærere og pædagoger og repræsentant fra skoleledelsen samt forvaltningsansvarlige gav anledning til at drøfte perspektiverne og bæredygtigheden.

Vi har fundet, at der uanset kunstart har været en række forhold, der peger på et både pædagogisk og organisatorisk bæredygtigt perspektiv.

Den pædagogiske bæredygtighed kan på baggrund af udsagn fra lærere, pædagoger og kunstundervisere formuleres således:

- Lærere og pædagoger har typisk set kompetencer og læringsmod hos elever, de forud for forløbet ikke havde troet mulig. Den forudsigelige ramme omkring forløbene kombineret med de afklarede roller mellem de voksne har været med til at skabe den nødvendige tryghed i læringsmiljøet, så eleverne i højere grad turde åbne sig for ny læring. Oplevelsen af mestring hos den enkelte har ifølge lærere og pædagoger kunnet overføres til mere faglige processer og oplevelse af mestring.
- Der har i forløbene været et specifikt fokus på iscenesættelse og understøttelse af fællesskabet. Lærere og pædagoger har oplevet, at eleverne efterfølgende er blevet mere trygge i deres fællesskaber i skolen generelt. Både de lidt mindre fællesskaber inden for specialklasseregi men også i de større fællesskaber på skolen.
- Det tætte samarbejdet mellem de fagprofessionelle er blevet styrket gennem de etablerede mødefora, hvilket har betydet en styrkelse af stærkere læringsfællesskaber, som kan trækkes med over i andre faglige sammenhænge.

Organisatorisk har forløbene inspireret til en generel opmærksomhed på afklaring af rammer omkring processer, herunder implementering af en tænkning, hvor der bevidst investeres i et *Hvorfor, et Hvad og et Hvordan*.

Fremtid – og dog?

Vi kan konstatere, at der er stor efterspørgsel på en fortsættelse af forløbene fra skolernes side. Det gælder både i specialklasserne og generelt på skolerne, som oplever, at de kunstfaglige forløb tilfører elever og lærere nye kompetencer og muligheder. En enkelt skole har forespurgt på muligheden for at tilbyde teaterforløbene til alle skolens elever på baggrund af det specialpædagogiske personales evaluering.

Interessen og know-how'en til at fortsætte er til stede i kunstscolerne, men grundbevillingerne er så små, at undervisningen tilkøbes på timebasis – og derfor skal ekstra indsats som projektet under Kultur- og Sundhedsplanen finansieres andre steder fra. Skolernes økonomi kan ofte heller ikke rumme den ekstra udgift.

Samtidig giver de små- og pt. truede – grundbevillinger til kunstscolerne en meget stor risiko for, at især de ikke-kommunale kunstscoler mister erfarne lærerkræfter, som naturligt nok søger andre steder hen for at opnå en stabilitet i indtjening og job. Det er en kæmpe udfordring, som i sidste ende går ud over de børn, som vi gennem vores prøvehandlinger tydeligt kan se udvikler sig markant både fagligt, trivselsmæssigt og socialt gennem kunstfaglige processer.

Afledte effekter

Undervejs er vores projekt også blevet udvalgt til at deltage i Kulturens Rige – et projekt om kultur som sundhedsfremme under Sundhedsstyrelsen. Det har været inspirerende og kompetenceudviklende og har samtidig givet anledning til en ny prøvehandling i form af et forløb med musik og sang for kvinder med fødselsdepression inspireret af projektet Melodies for Mums i UK.

Rapport udarbejdet af projektledelsesteamet fra MKB og MBU.

Note:

- Den samlede rapport over modelforsøgene i Slots- og Kulturstyrelsens indsats kan læses her: https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Boern_og_unge/Afrapportering_og_evaluering/Grib_Engagementet_web.pdf
- Der er desuden lavet to årsrapporter til Slots- og Kulturstyrelsen over *Grib engagementet* i Aarhus, som kan rekvireres ved at kontakte Børnekulturhuset.
- Endelig er der lavet en publikation på baggrund af modelforsøgene i Aarhus og et tilsvarende projekt i Furesø Kommune, som findes her: [Grib Engagementet \(livedition.dk\)](http://livedition.dk)