

1. Modelforsøgets ide, mål og organisering.

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 autismsdiagnoserne 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 støt stigende.

Børn i specialklasser er generelt en overset gruppe, både når vi taler om kunstskolernes samarbejde med folkeskolen og om kunstskolernes fritidstilbud. Kunstskolernes 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 specialrådets 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. Samtidig kan vi se, at børn med særlige behov kun i meget begrænset omfang – og ikke altid med succes – deltager i kunstskolernes fritidsaktiviteter på almene hold.

Modelforsøget i Aarhus Kommune har haft til formål 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 er tilpasset deres behov. Forudsætningen for at lykkes med dette har været samarbejdet mellem specialpædagogisk personale og kunstfagligt personale og kendskabet til hinandens praksis. På sigt er det vores håb, at erfaringerne også kan anvendes på fritidsholdene.

1.2 Modelforsøgets overordnede målsætninger.

Målene i modelforsøget er:

- o at børn inden for specialområdet 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 kunstundervisere og lærere og pædagoger på specialområdet via gensidig kompetenceudvikling udvikler tilbud og metoder, hvor kunst kan supplere og styrke den pædagogiske praksis,
- o at samarbejderne styrker både specialpædagogikken og kunstundvisernes evner til at rumme en stadig mere mangfoldig gruppe af børn i skole- og fritidstilbud.

1.3. Modelforsøgets kunstpædagogiske aktiviteter.

Undervisere fra tre forskellige kunstsoler står for de kunstfaglige aktiviteter, der består af undervisningsforløb inden for musik, teater og billedkunst. Aktiviteterne tager afsæt i en dialog med børnenes faste lærere og pædagoger om behov, udfordringer og styrker og tilpasses løbende. Hver skoleklasse har samarbejdet med en af kunstsolerne og deltaget i enten et musik-, et billedkunst- eller et teaterforløb. Hvert forløb består af et introduktionsbesøg og 10 lektioners undervisning, som i udgangspunktet er fordelt over fem uger.

Aarhus Musikskole har stået for 10 musikalske samskabelsesforløb med afsæt i den multikulturelle musik- og sangkanon Flaskepost til fremtiden, hvor børnene er blevet medskabere af en musikalsk fortælling om to børns rejse ud i det ukendte og hjem igen. Sammen med to musikere har børnene hver undervisningsgang skabt musik, som passer til de oplevelser og følelser, som de to børn i fortællingen gennemgår. Den musikalske fortælling afsluttes hen over de fem gange, som forløbet varer.

Det gør, at dette forløb er mindre egnet til at gentage i de samme klasser, men til gengæld er det særdeles velegnet til at udbrede musikforløbene til mange klasser. Samtidig er der dog gjort erfaringer med, at fordybelsen i forløbet kan forstærkes hos nogle børn med særlige behov ved at strække forløbet over mere end de afsatte 10 lektioner.

Teaterhuset Filurens afdeling for teater og dans i skolen har arbejdet med teaterpædagogiske og narrative greb i 7 specialklasser. Sammen med to teaterpædagoger har børnene øvet sig i at mestre en række grundlæggende færdigheder i skuespillerarbejdet og improvisation. Hver undervisningsgang har indeholdt visninger, hvor børnene har præsenteret små sekvenser for hinanden.

Aarhus Billed- og Medieskole har gennemført billedkunstforløb i 9 specialklasser med fokus på, hvordan visuel kunst kan bidrage til børnenes måder at udtrykke sig på. Børnene har skabt skulpturer i ler, natur- og genbrugsmaterialer og arbejdet med tegning, collage, akvarel og olie. Hvert barn har desuden fået sin egen logbog til at tegne indtryk fra undervisningen og oplevelser i skoledagen. Forløbene er afsluttet med fernisering og udstilling.

Inden for både billedkunst og teater er der tale om øvelser eller opgaver, som kan varieres og bygges videre på. Derfor er der lavet forløb i klasser, som tidligere har deltaget i "Grib engagementet" og i nye skoler og klasser. Beslutningen om at vende tilbage til nogle af de klasser, der deltog i 2021, bygger dels på en nysgerrighed efter at se, hvordan forløbet tages imod i en "fortsætter-version", og dels opfordringen fra

specialklassernes voksne, som netop har efterspurgt gentagelse med henblik på forankring af oplevelsen hos børnene.

Forankring er en særlig pointe i specialklassesammenhæng, hvor mange børn kommer med en historik af nederlag og stigmatisering. Som en skoleleder understreger, er det netop derfor vigtigt, at kunstunderviserne vender tilbage til klasserne. Eleverne er så vant til, at omverden har negative forventninger til dem, og at mange voksne ikke har lyst til at være sammen med dem, at de forventer, at kunstunderviserne heller ikke har lyst til at se dem igen. Det er en del af den måde, børnene beskytter sig selv på, også selvom der ikke har været konflikter, og de har været engagerede i undervisningen.

I de klasser har vi derfor været opmærksomme på at italesætte, at underviserne har været så glade for at være i klassen, at de gerne ville komme igen. Iscenesættelsen "A. (underviser) har fortalt, hvor fin en klasse, I er, og at T. (ny underviser) skulle glæde sig til at møde jer" har på forhånd sat en positiv forventning og engagement, som underviseren har kunnet bygge videre på.

Det er tydeligt, at det har haft stor betydning for børnene at få mulighed for at deltage i et forløb igen. Det fremgår bl.a. af denne kommentar fra en leder i en af evalueringerne: *"Det er vildt dejligt, at klassen havde mod på at være med igen – at de turde begynde at tro på, at det kan gå godt. Vi arbejder med mening og engagement – tillid – og børnene tror ikke, de kan lide noget, for det har de aldrig kunnet før. Der er masser af nederlag i bagagen"*.

Vi kan også mærke, at de børn som har haft kunstfaglige forløb tidligere, har meget positive forventninger til undervisningen og gør sig mange tanker om, hvad de skal arbejde med. I de klasser har underviserne også kunnet arbejde med en større mangfoldighed i udtryk, mere udfordrende materialer og teknikker, og børnene er gået til opgaverne med større selvtillid og individualitet.

Alle undervisningsaktiviteter har fundet sted på børnenes skoler, men hvor det har været muligt og kunnet bidrage positivt til børnenes oplevelse, har børnene også besøgt kunstsolen eller på anden vis suppleret forløbet med en kunstnerisk oplevelse.

1.4. Modelforsøgets organisatoriske niveau.

Lærere, pædagoger og skoleledelse har bidraget med pædagogisk viden og erfaring på specialområdet og viden om de konkrete børns vilkår, muligheder og udfordringer. PPR samt Sundhed, Børn og Unge, Aarhus

Kommune, har været del af projektledelsesteamet og stillet deres faglige viden om specialområdet og børns sundhed og trivsel og NEST-principper til rådighed gennem oplæg, sparring og temadage. Dette tværgående samarbejde mellem to magistratsafdelinger har afgørende betydning for forankring af forsøgets erfaringer. Gennem samarbejdet med PPR og Sundhed er modelforsøget også blevet del af Aarhus Kommunes Kultur- og sundhedsplan, hvor man på tværs af organisatoriske skel undersøger kulturens betydning ind i andre store velfærdsområder. Børnekulturhuset står for overordnet projektledelse af modelforsøget og er ansvarlig for udarbejdelse af denne evaluering.

1.5. Fokus for evalueringen af modelforsøget

Evalueringen fokuserer på målgruppens deltagelse i de kunstpædagogiske forløb inden for musik, teater og billedkunst og på det tværfaglige samarbejde mellem kunstsoler og folkeskoler omkring forløb i specialklasser. Deltagelsesdimensionen er prioriteret, fordi alle forløb foregår i skoletid og i samarbejde med skolen, og adgangen til aktiviteterne derfor i udgangspunktet er sikret.

Modelforsøgets grundlæggende formål er 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 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*. Deltagelse i de kunstfaglige aktiviteter vil i forlængelse heraf have en positiv indflydelse på børnenes mentale sundhed og personlige udvikling og vil medvirke til, at de kan udvikle og udfolde deres evner, håndtere belastninger bedre og indgå 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 (ABC) som en kombination af Act – gør noget aktivt – handling, Belong – gør noget sammen – fællesskab og Commit – gør noget meningsfuldt – engagement. I dansk sammenhæng er det ofte også beskrevet som meningsfuldhed, begribelighed og håndterbarhed.

Antagelserne for hver enkelt kunstart er orienteret mod, hvordan den enkelte kunstart styrker børnenes handlemuligheder ved på forskellig vis at skabe muligheder for refleksion over sig selv og andre. På baggrund heraf er antagelserne baseret på det synspunkt, 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 antager vi, 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*.

3.1. Modelforsøgets antagelser knyttet til deltagelse i musikaktiviteter.

- Målgruppens deltagelse styrkes, når aktiviteten giver mulighed for, at hver enkelt deltager kan bidrage til et samlet narrativt udtryk, som strukturerer og rammesætter engagementet.
- Målgruppens deltagelse styrkes, når aktiviteten rammesættes æstetisk ved hjælp af fx rekvisitter og lyssetting og et narrativ, der bidrager til deltagerens indlevelse og fremmer deltagerens genkendelse af situationer og følelser.

I musikforløbene har vi været opmærksomme på, om børnene engagerer sig i at indgå i et samspil og giver udtryk for de følelser, som knytter sig til den historie, som musikforløbet tager udgangspunkt i. Om de giver udtryk for, at de kan genkende de stemninger og følelser, som de præsenteres for og finder ind i en fælles stemning i den musikalske fortælling, som de er med til at udvikle?

3.2. Modelforsøgets arbejde med antagelserne vedr. musikaktiviteter.

Der er arbejdet med, at alle børn inddrages i fortællingen og bidrager til den ved at genfortælle handlingen, at bruge instrumenter til at skabe stemning og at synge de sange, som understøtter fortællingen. Hver deltager bidrager også til den fælles fortælling ved at fylde den flaskepost, som bliver på skolen under forløbet, med ideer og tanker omkring fortællingen.

Samtidig er der arbejdet med at rammesætte musikforløbene æstetisk ved at anvende en bevidst udvalgt samling af rekvisitter og instrumenter, som medbringes i en gammeldags læderkuffert. Når kufferten åbnes, lukkes der samtidig op for fortællingens univers. Både instrumenter og rekvisitter er enkle at håndtere for børnene og har et udtryk, der understøtter fortællingen, børnenes deltagelse og medskabelse.

Der foregår desuden en bevidst iscenesættelse af fortællingens fem afsnit gennem indretning af det rum, hvor forløbet foregår og de små scenografier, der illustrerer handlingen. Musikerne har rollen som fortællere og understøtter sammen med børnene handlingen med brug af lyde og genstande.

3.3. Hvilke indsigter er skabt i arbejdet med antagelserne?

En væsentlig indsigt har været, at det musikalske forløb er bedst egnet til en anden målgruppe, end vi i udgangspunktet havde tænkt. Forløbets store styrke er den fortælling, som alle aktiviteterne i forløbet er knyttet til og understøtter. Fortællingen er bygget op som en "Hjem – ude – hjem-struktur" med tydelig reference til eventyr, og de ældste elever på mellemtrinnet kan opfatte forløbet som barnligt. Til gengæld fungerer strukturen særdeles godt i begyndelsen af mellemtrinnet og indskoling med hensyntagen til, om den pågældende klasse er alderssvarende udviklet eller ikke. På den baggrund valgte vi i dialog med skolerne at justere målgruppen for musikforløbene, som oprindeligt var specialklasser på mellemtrin, så forløbet i højere grad er tilbudt til indskoling og de yngste på mellemtrin.

Til de grupper er fortællingens opbygning til gengæld et stort plus. Eventyrstrukturen er genkendelig og tryk for eleverne, og det narrative forløb skaber en ramme omkring børnenes musikalske udfoldelse, som betyder, at flere elever, som ellers ikke deltager i undervisningen, faktisk har lyst til at deltage her. De opfanger hurtigt, at her handler 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 børnene 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 børnene 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 tilfører 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 musikunderviserens side. Herved oplever børnene, at det er 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 får musikerne landet børnene i en positiv stemning, før undervisningen afsluttes, og børnene får 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 har underviserne også samtaler med børnene om, hvordan man har det, hvis man fx er ked af det, vred eller bange. I logbogen 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 var en anden fremmede faktor, fordi det bidrog til at gøre de følelser, som gennemspilles håndgribelige og enkle for børnene at relatere til. Samtidig fremhæver en lærer i evalueringen, at rekvisitter og instrumenter er med til at styrke børnenes deltagelse og interaktion med musikerne: *”Musikinstrumenterne var meget i spotlyset, og eleverne ville gerne røre ved og spille på dem og stillede en masse spørgsmål. Det gjaldt især harpen og Vasten, og børnenes interesse gav musikerne endnu bedre adgang til børnene”*.

Det også været en vigtig indsigt, at børn ofte anvender andre ord eller udtrykker med kroppen, hvad de har oplevet. Nogle gange brugte børnene følelsens navn, men ofte refererede de i stedet til særlige karaktertræk ved den, fx. at figuren synger sovesange og er hvid, kold og omklamrende. På den måde kommer børnenes forståelse til udtryk på måder, som tilkendegiver, at de er i færd med at tilegne sig en forståelse for betydningen af de ord, som beskriver følelsen.

I udviklingen af musikforløbet har underviserne drøftet børnenes møde med forskellige følelseskarakterer i fortællingen med en talepædagog, fordi de blev udfordret på, om børn ville kunne forstå følelsernes navne. Talepædagogen forklarede, at et barn skal høre og interagere med et ord op til 1000 gange, før det selv tager det i brug. Hvis børnene ikke direkte selv bruger ordet, betyder det ikke, at de ikke har forstået det eller ikke skal præsenteres for det, men derimod at de er ved sansemæssigt at smage på ordet og finde adgang til at tage det i egen mund. Derfor er det ifølge talepædagogen vigtigt at give børn en sanselig forståelse for følelserne, fordi den sansemæssige tilgang er med til at udvikle deres adgang til og forståelse af de ord, vi bruger til at betegne følelser.

Det blev bekræftet, når eleverne i forløbet viste, at de forstod og genkendte de følelser, de blev præsenteret for ved fx at referere til Sorgen som *ked-af-det-spøgelset* eller *grædemanden*, eller henviste til figurens farve og triste ansigt, musikken og stentårene som udtryk for tristesse. Andre gange brugte børnene kropssprog ved at indtage en foroverbøjet kropssposition, pege på kinden, indtage ked-af-det-mimik, mens de genfortalte.

Den sanselige tilgang understøtter børnenes ejerskab til fortællingen. De er ved sidste undervisningsgang i stand til at genfortælle hele handlingen i form af det, de har oplevet - med egne ord og med fokus på de detaljer, der har betydning for dem, men ikke ordret eller præcist, hvad der skete på fortællingens niveau. Det er imidlertid en vigtig pointe at anerkende, at børnenes version af fortællingen er den rigtige – det er den, de har *oplevet* og sanset, og den er derfor også den rigtige fortælling i deres fællesskab.

Balancen mellem fortællingen og børnenes forventning om selv at spille musik kan dog godt udgøre en barriere for deltagelsen. Det fremgår bl.a. af dette udsagn i forbindelse med elev-interview: *”Vi kunne godt udfordres lidt mere med instrumenterne og fx få lov at spille lidt længere tid på instrumenterne”*.

Det er en relevant overvejelse, hvordan man i et musikalsk forløb med en stram narrativ struktur alligevel kan skabe mere plads til elevernes forventning om også at udfolde sig musikalsk i højere grad, end det hidtil har været tilfældet.

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 har musikskolen derfor med gode resultater arbejdet med at udvide forløbet og strække det over det dobbelte antal undervisningsgange. En musikterapeut 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”*.

3.1 Modelforsøgets arbejde med antagelser knyttet til billedkunst.

I billedkunstforløbene har vi arbejdet ud fra følgende to antagelser:

- Målgruppens deltagelse styrkes, når aktiviteten giver mulighed for at arbejde taktilt med at skabe individuelle visuelle udtryk, så deltagerne kan fortolke opgaven gennem brug af farver og materialer, som har betydning for dem.

- Målgruppens deltagelse styrkes, når aktiviteten giver deltagerne mulighed for at afprøve forskellige billedkunstneriske materialer og teknikker i en afgrænset ramme, som de kan mestre.

I forlængelse heraf har vi været opmærksomme på, hvordan børnene engagerer sig i aktiviteterne, og hvordan de arbejder med opgaverne? Er der udvikling i, hvordan de anvender materialer, farver, figuration mv.? Udtrykker de stolthed og glæde over det, de laver? Kan de anvende farver og skitsebøger til at udtrykke følelser og fordybe sig i opgaver?

3.2. Modelforsøgets arbejde med antagelserne vedrørende billedkunstaktiviteter.

Underviserne har udvalgt opgaver, hvor børnene har skullet anvende materialer, som udfordrede deres sanser – især følesansen – og givet dem mulighed for at formgive deres værker præcis, som de ønskede og magtede ud fra en tydelig rammesætning. Det kunne være bestemte materialer, en særlig teknik, en afgrænset farveskala eller opgavevalg – fx skab en Mandala af og i naturen.

I tilrettelæggelsen af undervisningen har billedkunstneren derfor formuleret opgaver med fokus på taktilitet og brug af og bevidsthed omkring farver. I forhold til at understøtte børnenes taktile sans har det været vigtigt at tage hensyn til, at nogle af børnene er udfordrede på at røre ved bestemte eller nye ting eller har en overaktiv følesans, hvor bestemte teksturer, materialer mv. vil påvirke deres deltagelse negativt. Derfor har dette været et afklaringspunkt under de indledende møder med lærer/pædagog. Samtidig er stimulering af børnenes sanser et vigtigt element i den udvikling, som billedkunstforløbene også skal være med til at støtte op om.

Underviserne har derfor udvalgt forskellige teknikker, som giver børnene mulighed for at arbejde taktilt og sansestimulerende, hvor børnene fx har indsamlet og brugt elementer fra naturen, tegnet med isterninger, pustet med pulverfarver på vådt papir, arbejdet med bløde pensler og hårdt kul. Med de redskaber har de fortolket opgaverne og skabt individuelle udtryk gennem maleri, collage, marmorering, tegning og animation.

3.3. Hvilke indsigter er skabt i arbejdet med antagelserne?

Ligesom det var tilfældet med musikforløbene, er vores antagelser blevet bekræftet. Det taktile styrker børnenes deltagelse, og alle børn har deltaget aktivt i hele forløbet, de er kommet hver gang og har med en enkelt undtagelse (med årsag uden for projektet) været meget engagerede. Billedkunstforløbene har også været præget af stort engagement hos lærere og pædagoger, og det har smittet positivt af på børnene.

De forskellige materialer og teknikker har været med til at styrke deltagelsen, både fordi det bliver konkret, hvad børnene skal gøre, fordi deres sanser stimuleres gennem materialerne, og fordi det taktile er med til at pirre deres nysgerrighed og fordybelse. Overraskelsen og stoltheden ved at lykkes med opgaverne har også været et vigtigt incitament for deltagelsen.

Vores antagelse angående 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 at være en vigtig fremmede faktor i udviklingen af børnenes deltagelse. Ved at tage afsæt i en farvecirkel, som projektet havde givet til klasserne, kunne underviseren introducere forskellige materialer i farver og tale med børnene om dem. Undervejs i forløbet står det klart, at nogle elever har fået mod på at anvende farver, de ikke tidligere har villet eller turdet at bruge. En af drengene går undervejs i billedkunstforløbet helt konkret fra kun at ville tegne med sorte tusser til at bruge forskellige farver – noget han tidligere har pure afvist. Det er et konkret udtryk for, at han vover at bevæge sig fra det kendte og trygge til at afprøve noget nyt. Klassens lærer kommenterer på, hvordan han senere i forløbet erfarer, at han kan anvende det, han har lært, i en ny og ukendt kontekst: *”Det er et kæmpe udviklingskridt 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”.*

Det er en væsentlig indsigt, at forløbet styrker børnenes handlemuligheder, når der findes en balance, hvor udfordringen er der, men samtidig ikke er for stor. Underviseren skal have øje for, at forløbet skal udgøre en selvverdscirkel, hvor der hele tiden bygges op, samtidig med at børnene præsenteres for nye ting. Her har det stor betydning, at de kunstfaglige forløb tilbyder et frirum, hvor børnene kommer på banen gennem kreativitet og fordybelse på en måde, som adskiller sig fra undervisningen i andre fag. En lærer udtrykker det således: *”Der er ikke fejl i kunst – æstetiske læreprocesser giver glæde og engagement”, og han fortsætter: ”Kreativitet og fordybelse gør, at eleverne kan blive ved længere i processen end i den mere klassiske undervisning uden at blive trætte. Det er de meningsbærende elementer”.*

Hermed sætter læreren ord på det, som har været et væsentligt element i modelforsøget – nemlig at aktiviteterne skal styrke børnenes mentale sundhed gennem følelsen af meningsfuldhed, begribelighed og håndterbarhed. I et børneperspektiv kan det måske oversættes til: Det er sjovt/spændende, jeg er aktiv, jeg deltager i opgaven, og selvom noget er nyt, så kan jeg klare det. Med de erfaringer styrkes børnenes handlemuligheder ikke alene i forhold til kunst og kulturaktiviteter, men også – gennem aktiviteterne – i forhold til deres forståelse af og interageren med omgivelserne generelt.

I evalueringen udtrykker læreren 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 kan 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”.*

Det er væsentlige indsigter fra modelforsøget, at det har betydning for valg af opgaver og tilgang, om børnene er vant til at have billedkunst, om børnene kender og er trygge ved hinanden, og om børnene er aldersvarende udviklet i forhold til intelligens. Som en af lærerne udtrykker det: *”Vores børn er normalt begavede, men intelligensen gør, at de reflekterer mere over sig selv og det, de ikke kan – det er meget nemmere med lavintelligente børn.”*

De børn, som er normalt eller højt begavede har typisk også tendens til at være mere kritiske over for det, de præsterer, hvilket kan føre til destruktiv adfærd. Det skal indtænkes i planlægningen og i dramaturgien bag

de processer, der fører til konkrete produkter. Det er bl.a. baggrunden for, at underviserne i de klasser har tilrettelagt opgaver, som afsluttes helt for hver undervisningsgang. På den måde når eleverne i højere grad at opleve succes med at blive færdige og have et produkt, de er tilfredse med. Hvis samme opgave skulle strække sig over mere end én gang, ville der være risiko for, at børnene ville ødelægge deres værker, fordi de i mellemtiden ville komme til at føle, at de alligevel ikke var gode nok. Derfor er det også en succes, at børnene ikke har ødelagt deres værker i billedkunstforløbene men er meget stolte af det, de har præsteret. Det sætter en lille positiv spiral i gang, hvor selvværdet langsomt vokser i takt med, at de lykkes.

Som afslutning på billedkunstforløbene i foråret 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 selve modelforsøget og musik- og teaterforløbene beskrevet. Udover at det har betydet meget for specialklasserne, har det været en fin måde at kommunikere projektet til både det forvaltningsmæssige og politiske niveau.

To billedkunstforløb har haft afsæt i film og animation med henblik på dels at udvide kompetenceudviklingen til også at inddrage animationsunderviserne og dels at undersøge, hvordan et af de faste forløb i Billed- og Medieskolens skoletjenestetilbud kunne tilpasses til specialklasseelever. I dialog med specialklassernes lærere, pædagoger og ledelse blev der tilføjet en forberedende dagsworkshop på elevernes skole. Samtidig producerede animationsunderviserne videoer, som dels introducerede de to drengeklasseer til animation og til de undervisere, de ville møde og dels præsenterede de fysiske rammer på Billed- og Medieskolen. Den viste bl.a., hvor børnene skulle gå ind, hvor deres overtøj skulle hænge, hvor de skulle spise madpakker, osv.

I evalueringen blev det tydeligt, at tilpasningen ikke havde været tilstrækkelig. Selvom eleverne var forberedte gennem videoer og workshop på egen skole, er det en hæmmende faktor at skulle et ukendt sted hen. Der er mange usikkerheder i deres liv – fx opdagelsen af, at taxaen kører en anden vej, og frygten for, om der er nogen, der tager imod mig? Derfor vil forløbet fremefter blive justeret, så den del, der foregår i kunstskolens lokaler, strækker sig over tre undervisningsgange med færre timer.

Det fører til en central indsigt i, hvor stor betydning kendte rammer har for børnene og dermed for deres evne til at lære. Selvom der er samtaler og justeringer mellem undervisningsgangene, og selvom videoerne blev positivt anmeldt af lærer/pædagog og bidrog til at gøre børnene mindre utrygge, så er det vigtigt at få den grundlæggende struktur på plads og hellere med for meget tid og struktur end for lidt. Vi lærte dog, at

videoerne har positiv effekt, og de er helt sikkert et greb, som vil blive anvendt fremefter til både special- og almenklasser.

Trods udfordringerne fremhævede både lærere, pædagoger, at de kunstfaglige aktiviteter tilbyder et andet rum, hvor de og eleverne opdager nye kompetencer og styrker. Klassens voksne erfarede fx, at nogle af drengene havde stor interesse for at arbejde digitalt og derfor kunne fordybe sig, yde mere og være meget selvstændige i arbejdet. Det gav lærerne inspiration til, hvordan erfaringerne kan indgå i elevernes kommende projektopgaver, og hvordan de selv kan arbejde med animation fremefter.

3.1 Modelforsøgets arbejde med antagelser knyttet til deltagelse i teateraktiviteter.

Også teaterforløbene var anlagt på to centrale antagelser:

- Målgruppens deltagelse (og dermed handlemuligheder) styrkes, når aktiviteten giver mulighed for interaktion med andre deltagere og voksne på en legende måde, hvor deltagerne kan afprøve forskellige roller og situationer i en fiktionsramme.
- Målgruppens deltagelse styrkes, når aktiviteten opleves meningsfuld i et børneperspektiv – fx fordi den er sjov at lave – og når aktiviteten giver mulighed for at styrke forbindelsen med andre arenaer i børnenes liv som skole, familie eller fritid.

I teaterundervisningen har vi haft fokus på, hvordan børnene interagerer med hinanden og med underviserne som udtryk for deres relationskompetence – er de opmærksomme på hinanden og på underviserne, opsøger de eller henvender de sig til hinanden? Griber de og udvikler de på hinandens ideer, og tør de bevæge sig ind i ukendt land gennem øvelserne? Kan de både give opmærksomhed til andre og selv tage fokus i forhold til det, som øvelserne går ud på? Er de i stand til at udnytte fiktionsrammen til at fordybe sig i de følelsesmuligheder, den giver?

3.2. Modelforsøgets arbejde med antagelserne.

Alle undervisningsgange har taget afsæt i piktogrammer, der giver overskuelighed for eleverne og viser den struktur, som gentages alle undervisningsgange. Selvom hver undervisningsgang har haft samme struktur, har underviserne brugt forskellige variationer af øvelserne og dermed tilpasset forløbet i tråd med dialogen med klassens voksne. Strukturen giver mulighed for at gribe elevernes dagsform og skabe en progression og variation hen over de 10 lektioner i forløbet. Fælles for alle øvelserne er ambitionen om at træne elevernes kompetencer i forhold til nærvær og samspil med andre, relationsdannelse og styrkelse af fællesskab.

Underviserne har ud fra antagelserne arbejdet med at skabe interaktion mellem deltagerne gennem øvelser, hvor deltagerne hele tiden skulle være opmærksomme på andres indspil for at lykkes. Det skaleres i kompleksitet gennem øvelser, hvor eleverne arbejder sammen to og to eller i mindre grupper, og øvelser, hvor hele klassen skal afstemme tempo og retning i rummet efter hinanden. 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.

I nogle af øvelserne sætter underviserne sammen med deltagerne en fiktionsramme, hvor deltagerne kan vælge at indtage en bestemt rolle – det kan fx være en karakter: en skoleinspektør, en fange eller en popstjerne – en bestemt status eller en iscenesættelse af en bestemt situation.

Underviserne har i taget afsæt i den viden om børnene, som lærere og pædagoger har givet og skabt legelommer med enkle øvelser, som forklares både verbalt og kropsligt. I valget af øvelser og måden, underviserne har sat programmet sammen på, har de været bevidste om, at øvelserne skal styrke fællesskabet. Der er fx aldrig en leg med, hvor der er konkurrence eller en vinder med, fordi det virker usundt i klassen og puster til den individuelle præstation på bekostning af relationsarbejdet, trygheden og fællesskabet.

3.3. Hvilke indsigter er skabt i arbejdet med antagelserne?

Der er ikke tvivl om, at vores antagelser er blevet bekræftet, og at både lærer/pædagog og elever oplever, at teaterøvelserne udvikler elevernes deltagelse, samtidig med at de træner deres relationskompetence og styrker deres sociale læring samt evne til at aflæse kropssprog. 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”*. At genkende og udtrykke følelser på en hensigtsmæssig måde er en af de ting, som børnene generelt er udfordrede på, og som hæmmer dem i deres samvær med andre. Hvis de bliver bedre til dette, er der øget chance for, at de kan undgå misforståelser og konflikter og dermed opnå bedre trivsel og mestring.

På samme måde bekræftes antagelsen om, at børnenes deltagelse og handlemuligheder styrkes, når aktiviteten giver mulighed for interaktion med andre deltagere og voksne på en legende måde. Ved at underviserne går forrest og kropsligt viser, hvordan øvelserne skal laves og ved at sætte lærer/pædagog på

gulvet sammen med børnene bliver det både nemmere for eleverne at forstå, hvad det går ud på og mindre sårbart.

Det er en væsentlig indsigt, at det at arbejde sammen praktisk og kropsligt giver eleverne en anden forståelse af opgaverne og en tættere relation til både andre elever og lærer/pædagog. Ved at starte en kropslig handling kan eleverne både opleve at skabe en følelse (fx i statusøvelser), og de kan bruge en kropslig handling til at mestre 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”.*

Underviserne har valgt øvelser, der skærper børnenes opmærksomhed – fx spejlingsøvelse, hvor eleverne spejler hinandens bevægelser og afstemmer tempoet til hinanden og en impulsøvelse, hvor der sendes håndtryk rundt i rundkreds – håndtrykkene kan gå både med og mod uret, og alle har lukkede øjne, så det er afgørende for at fange impulsen og kunne sende den videre, at deltagerne fokuserer deres opmærksomhed. Undervejs udvides impulsøvelsen, så deltagerne skulle koble en sætning til hver følelse. Det gør forståelsen dybere, fordi konteksten følger med. I evalueringen siger en af lærerne, at *”det her hjælper lige nøjagtig med, at de bliver bedre til at aflæse hinanden. Forløbet har altså givet dem blik for hinanden – og for deres samspil i det hele taget”.*

På den måde træner eleverne 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. Det er en central indsigt, at det på den måde kan lykkes at træne elevernes relationskompetencer og deres evne til at indgå i et fællesskab uden at italesætte, at det er det, der foregår. En lærer formulerer indsigten 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!”.

Det blev tydeligt, at de voksnes deltagelse i et legende samvær er en stærk fremmede faktor til at styrke deltagelse. Når lærer/pædagog deltager på lige vilkår med børnene, udlignes rollerne, og eleverne får oplevelsen af mestre øvelser, som de andre har udfordringer med. De griner sammen, finder på nyt sammen, og med improvisationens grundregel om at sige JA får alle oplevelsen af at kunne bidrage og blive anerkendt. Det reflekterer børnene over i et interview, hvor de understreger, hvor stor betydning det har for dem, at de voksne er med på gulvet og vil dem i et ligeværdigt møde. På den måde hjælper improvisationstræning eleverne til at turde melde sig ind i samskabende processer, sociale relationer og samspil. En lærer reflekterer: *”Det kan jeg også genkende fra Impro-mantraet om, at det gælder om at sige JA! Det er så godt for eleverne i livet og i skolen. JA og minus konkurrence!!”.*

Teaterforløbenes betydning for udviklingen af elevernes selvværd er en anden væsentlig indsigt. Det kommenterer lederen på en anden skole på denne måde: *”Jeg kan simpelthen se på vores børn, at de rykker sig fra gang til gang og tør mere hver gang i øvelserne. Især gør det en kæmpe forskel for de børn, der ikke er verbalt stærke. De børn oplever pludselig, at de også kan styre og mestre noget ved hjælp af kroppen. Bevægelse og kunst i undervisningen er så vigtig, og fordi Filuren er så strukturerede og fagdidaktiske, passer de lige ind i det, vi har brug for i skolerne”.*

Undervejs i modelforsøget opstår en mulighed for at afprøve teaterforløbet i en 7. klasse specialelever (13 – 14 år). Det fordrer en tilpasning af øvelserne, så de passer til teenagerne, men det giver også nye muligheder for både underviserne og klassens voksne. På den baggrund tager underviserne fat i situationer, der tangerer hverdagen i skole, familie eller fritid, men som samtidig netop er kendetegnet ved *ikke* at være det. I *fiktions* ramme får deltagerne dermed erfaringer, som styrker deres indsigt og evne til at begå sig sammen med andre i *virkeligheden*.

Klassen er velfungerende, og derfor er det muligt at arbejde med status i øvelserne. Underviserne viser eksempler på kropssprog forbundet med høj og lav status og gør et nummer ud af at italesætte, at status handler om, hvor meget man ”tager” af rummet, hvor meget man fylder i rummet, og at det ene ikke er bedre end det andet. Man kan sagtens være glad og veltilpas men bare ikke have lyst til at tage så meget af rummet, lyst til at fylde så meget. Ligeledes kan man have høj status på en rigtig ubehagelig måde, som ikke er rar for andre at være sammen med.

Eleverne får som opgave at bevæge sig i rummet med hhv. høj og lav status og mærke efter, hvordan det sætter sig i kroppen, og hvordan det påvirker deres samspil med andre. Eleverne får lov at sprudle, når de arbejder med højstatus. En meget forsigtig pige tager høj status på sig i fiktionen, det sætter sig i hele kroppen, hun mærker det og erklærer pludselig højt: *"Jeg ejer hele verden!"*. Tilsvarende erfarer eleverne med kroppen, hvordan lav status sætter sig i både fysik og psyke og påvirker deres relation til andre. Det er en kæmpe øjenåbner for nogle af eleverne, som bliver bevidste om og reflekterer over, at man hele tiden bliver påvirket af andres status og tilpasser sig det, man bliver mødt med.

Eleverne siger efterfølgende i et interview med lektor Henriette Blomgren (VIA), at de er blevet bedre til at samarbejde. Det gør noget godt, at det er nogle andre end deres lærer/pædagog, der kommer og stiller noget op. Dermed ser eleverne hinanden i nogle anderledes sammenhænge end normalt – og de kan shine, som de måske ikke gør i de faglige fag i klasseværelset. Det bekræftes af lærerne: *"De får et andet blik for hinanden. I klassen har de deres roller, og der er måske et hierarki – her er det en anden kontekst, hvilket er godt for dem. De får øje på hinanden på nye måder, fordi de er nødt til at være i samspil. Man er nok ikke i slåskamp med den, man lige har spillet et stykke med"*. Det bekræfter således vores antagelse om, at elevernes handlemuligheder styrkes, når de kan afprøve forskellige roller og situationer i en fiktionsramme.

En vigtig indsigt fra forløbet er, hvor meningsfuldt det var for klasserne at deltage, og hvor meget læringen fra øvelserne kan bruges i andre sammenhænge. Der er gennem teaterforløbet opnået en større indsigt hos både elever og lærer/pædagog omkring sammenhængen mellem følelse og krop, og hvordan de to kan påvirke hinanden.

I forhold til transferværdien til andre fag giver lærerne udtryk for, at der er sket en forandring i elevernes måde at arbejde på: *"De er blevet gode til at sætte ord på gruppearbejde og til at tage vare på hinanden. De tager øjenkontakt med hinanden, og de er opmærksomme og det virker"*. En anden lærer fremhæver øvelsen Et-ords-historie, som hun har gjort brug af i dansk. I Et-ords-historien siger hver deltager ét ord efter tur. Klassens voksne og teaterunderviserne er i øvelsen placeret strategisk, så de på den måde kan understøtte retning og dramaturgi i historien. Læreren fortæller, hvordan hun efterfølgende har brugt øvelsen i danskundervisningen, hvor hun har kæmpet med at få eleverne til at skrive: *"Jeg mærker tydeligt effekten på fagligheden – de har brug for det (teaterøvelserne) i dansk. Jeg ville have dem til at skrive, men de kan ikke digte og finde på og har svært ved at komme ud over rampen selv. Jeg kunne bare ikke få dem i gang. Men så tog jeg fat i Ronja Røverdatter, som vi har arbejdet meget med og spillet forestillingen, og så laver jeg et-*

ords-historien med dem fra teaterforløbet. Og så er de er pludselig helt med, og så kører det. Og det var dagen efter, at jeg havde nærmest opgivet at få dem i gang”.

Elevernes Et-ords-historier er efterfølgende blevet renskrevet, og en grafiker har tilføjet små illustrationer. I et forløb, hvor det fysiske produkt er flygtigt, er det en meget fin måde at fastholde noget af det, som eleverne har været begejstrede for, og det giver dem mulighed for at vise produktet frem.

Gennem alle forløbene 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 eleverne. En af lærerne udtrykker det på denne måde: *”Her er der ikke noget, hvor man bliver målt og vejat. 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 kan vi se, at eleverne gennem teaterforløbene opnår en fornemmelse af meningsfuldhed set i et børneperspektiv – ofte udtrykt gennem udsagnet *”Det her er sjovt”* – og for de ældste elever opstår også en fornemmelse af, at de lærer noget, som de kan bruge uden for undervisningen i relationen til andre mennesker. De erfarer, at de kan tilegne sig en grad af mestring, hvor følelser og interaktion bliver mere håndterbart, og de fornemmer, hvorfor opgaverne er en del af forløbet.

Når børnene i de kunstfaglige forløb oplever at lykkes i et positivt samvær med andre, har det en styrkende indvirkning på deres selvværd, handlekraft og følelse af at være og forstå sig selv i verden. Det kræver dog, at der er en vis stabilitet i klasserne for, at man kan arbejde med tingene, herunder at klassens voksne er stabilt til stede og aktivt støtter op omkring forløbet. At specialklasserne er skrøbelige enheder, oplever vi, da der kommer en ny elev ind i en af klasserne med en adfærd, som gør, at de andre elever, er bange for ham. Det skaber en utryghed, som er vanskelig for klassens voksne at håndtere, og dermed bliver det en barriere for, at underviserne kan fastholde eleverne i øvelserne og opnå de samme positive effekter, som har kendetegnet de øvrige forløb.

4. Organisatorisk niveau: Evaluering af det tværfaglige samarbejde.

4.1. Type af og kontekst for tværfagligt samarbejde.

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 udsendes skriftligt referat fra både opstartsmøder og

slutevaluering til ledelse og undervisere. Alle forløb er således baseret på iterative processer, hvor den erhvervede viden og erfaring løbende sættes i spil.

Lærer/pædagog har leveret den helt afgørende specialpædagogiske indsigt kombineret med erfaringen fra dagligdagen med kendskabet til børnenes udfordringer og styrker. Det pædagogiske ansvar for børnene har naturligvis også ligget her. Lærer/pædagog har dermed aftegnet den overordnede pædagogiske ramme omkring undervisningsforløbene, som er tilpasset deres erfaringer og viden om børnenes behov. De har desuden bidraget med interviews i børnegruppen og formidling til forældre.

Kunstunderviserne har stået for den kunstfaglige undervisning og didaktik, som er tilpasset den viden klassens lærer/pædagog har leveret. Valg af øvelser, progression, materialer og teknikker er udvalgt af kunstunderviserne og løbende justeret. Det er også kunstunderviserne, der har stået for indsamling og opsætning af børnenes værker til fernisering og udstilling samt opsamling i logbog, skemaer mv.

Undervisningen er med få undtagelser foregået på lærer/pædagogs hjemmebane, hvor undervisningen er tilpasset skolens hverdag, lokaleforhold og ringetider med hensyntagen til kunstarternes behov. Det har været et fat punkt på opstartsmødet at få klarlagt, hvilket lokale undervisningen skulle finde sted i og – belært af erfaring i 2021 – få ledelsen til at sikre, at lokalet er til rådighed igennem hele forløbet.

Efter hver undervisningsgang har kunstunderviserne mødtes med en eller begge klassens voksne og evalueret undervisningen og drøftet observationer relateret til enkelte børn og fællesskabet. De har aftalt, hvilke ændringer i tilgang eller nye ideer, det evt. har givet anledning til, og herefter har det været kunstundervisernes opgave at omsætte dette i udvælgelsen og forberedelsen af øvelser til næste gang.

I forhold til evalueringen har vi været optagede af, hvordan faggrupperne har brugt deres faglighed i samarbejdet, hvilke muligheder og udfordringer der er opstået i samspillet, og hvordan mulighederne for at bruge elementer af hinandens fagprofessionelle tilgange i egen praksis udnyttes. Herudover har vi været interesseret i, hvilken betydning ledelsesniveauet har for det tværfaglige samarbejde. Det gælder især, hvilken rolle ledelsesniveauet spiller ift. muligheder og udfordringer for tværfagligt samarbejde, og hvilke ledelsesmæssige pointer der evt. kan uddrages på baggrund af det tværfaglige samarbejde.

4.2. Hvilke indsigter er skabt i processen?

Det stod allerede tidligt klart, at et konstruktivt samspil mellem de forskellige fagligheder ville være forudsætning for at lykkes med at styrke børnenes handlemuligheder og skabe grobund for gensidig læring blandt både de pædagogiske og de kunstfaglige undervisere.

En væsentlig indsigt fra projektet er således 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.

Det har været en central indsigt, at ledelsesniveauets involvering er af væsentlig 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.

Parterne er 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.

Det er en central indsigt i samarbejdets betydning, og det 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 en væsentlig indsigt været, 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.

Lærer/pædagog fremhæver også muligheden for at observere børnene i en anden faglig sammenhæng med andre undervisere som en gave for klassens voksne, som derved har fået et nyt blik på dynamikkerne i klassefællesskabet og opdaget andre sider af børnene, end de ser til hverdag. Lærer: *”Så sjovt at se en anden udgave af børnene. Fx at nogle børn fjoller, der ellers ikke fjoller”*. Og en anden observerer: *”H. lavede en mandala – han er normalt meget hård i sin fremtoning – viser ikke følelser, og er heller ikke kreativ – men her er han virkelig optaget af det, nussede om blomsterne – der var fordybelse og flow”*.

Helt centralt er dog indsigten i, hvor afgørende det tværfaglige samarbejde har været for at kunne nå ind til børnene. Samarbejdet mellem lærere/pædagog og kunstundervisere har udviklet en gensidig forståelse og respekt for de forskellige fagligheder og skærpet både egen pædagogisk indsigt og refleksionerne omkring den kunstfaglige didaktik. Det er en god indsigt fra projektet, at jo stærkere kunstundviserne står i egen faglighed, og jo bedre de kan forklare deres hensigt med øvelserne, progression og teknikker, jo mere interessant og kvalificeret bliver udvekslingen mellem de forskellige fagligheder og potentialet for gensidig læring øges.

4.2 Faktorer og forhold der har vanskeliggjort det gode tværfaglige samarbejde.

Det er en klar barriere og en stor udfordring, når samarbejdet bliver for ”tyndt”, og andre praktiske gøremål på skolen prioriteres over tilstedeværelsen i undervisningen, eller hvor børnenes faste voksne erstattes af vikarer, der ikke forstår eller accepterer præmissen.

De kunstfaglige forløb i specialklasserne er dybt afhængige af stabilitet hos klassens voksne. I en enkelt klasse har kunstundviserne flere gange stået med kun én fast voksen og måske en vikar, som af gode grunde ikke har været med på konceptet. Klassen har været meget glad for forløbet og har haft fint udbytte, men det har været ”op ad bakke” for undviserne, og det har været utilfredsstillende at stå med oplevelsen af ikke helt at nå i mål. Den ene af undviserne udtrykker det sådan: *”Det er en stor udfordring for forløbet, når elevernes faste voksne prioriterer andre ting end vores forløb. Eleverne har ganske enkelt brug for deres tilstedeværelse for at være trygge i rummet. Det giver os nogle uheldige episoder og unødvendige konflikter med eleverne, da flere bliver urolige”* (Logbog).

Ustabilitet i tilstedeværelsen fører fx til fejlagtige og uhensigtsmæssige fortolkninger af øvelser, som fører arbejdet med klassefællesskabet i en forkert retning – fx ved at signalere konkurrence, hvor det netop har været vigtigt at holde den parameter helt ude af ligningen for at kunne etablere et trygt rum, hvor der ikke kan fejles, fordi der ikke er rigtige eller forkerte løsninger.

4.3 Hvilke tiltag kunne sættes i værk for at styrke det tværfaglige samarbejde?

Det har været vores erfaring, at det specialpædagogiske personale generelt er meget opmærksomme på den betydning, de har for trygheden blandt børnene og dermed for den læring, der kan finde sted. Det er også vores erfaring, at de har været nysgerrige og meget glade for anledningen til at afprøve andre greb og metoder i undervisningen. Alligevel giver oplevelsen med et ”tyndt” samarbejde anledning til at overveje, om man kunne indskærpe endnu tydeligere, at forløbet kræver, at klassens faste voksne er til stede under hele undervisningsforløbet.

Det er også en overvejelse, om vi i et udvidet samarbejde med Børn og Unge forvaltningen vil kunne styrke forståelsen for det tværfaglige samarbejde mellem specialpædagogik og kunstpædagogik gennem korte kurser, hvor lærere og pædagoger får mulighed for selv at prøve nogle af det, som kunstunderviserne tilbyder.

5. Sammenhæng og forankring

Den tværfaglige praksis har i vores modelforsøg været helt afgørende for både adgang og deltagelse. Uden det tværfaglige samarbejde havde kunstunderviserne ikke i samme grad fået adgang til børn i specialklasserne, og ville ikke have opnået den fornødne viden om, indsigt og relation til at skabe gode kunstfaglige forløb for børnene.

Gennem samarbejdet med det specialpædagogiske personale har kunstunderviserne erhvervet ny viden og udviklet ny praksis for kunstfaglige forløb i specialpædagogisk sammenhæng, som også får indflydelse på undervisningen i almenklasser og af fritidselever. Det er især indsigten i, hvor stor betydning struktur og visuel understøttelse har for eleverne, men også erfaringerne med hvordan rammesætning gennem æstetiske virkemidler, taktilitet, sansemæssig og kropslig læring understøtter deltagelse. Det vil også fremefter få indflydelse på den måde, man i kunstscolerne tænker om struktur, indhold, formidling og tilrettelæggelse.

Det er en vigtig pointe, at det specialpædagogiske personales relation til børnene er funderet over tid og på trods af målgruppens overvejende negative erfaringer. Med indsigten i, hvor skrøbelige børnene er, står det klart, at kunstunderviserne ikke uden de faste voksne ville kunne skabe den fornødne relation til børnene på den tid, som forløbet varer. Det tværfaglige samarbejde er således en afgørende del af fundamentet for, at der på relativt kort tid er skabt så store positive resultater. Med det in mente er det oplagt at overveje, hvordan man også fra nationalt hold fremefter kan understøtte strukturer, hvor kunstfaglige forløb får en fast plads i børnenes hverdag i skole og dagtilbud.

5.2. Forankring.

Erfaringerne i modelforsøget er baseret på et stort antal gennemførte forløb, et tæt samarbejde med specialpædagogisk personale og løbende indlejret i tankegangen og i de forløb, som tilbydes. Der er ganske enkelt en generel viden i kunstscolerne om undervisning af børn med særlige behov, som ikke var der tidligere. Den viden vil også blive sat i spil i forhold til undervisningen i almenklasser, i samarbejdet med folkeskolen generelt og i videreudviklingen af den kunstfaglige undervisning til fritidselever. Samtidig har modelforsøget skærpet forståelsen af og formidlingen af undervisernes og institutionernes kunstfaglige ståsted og didaktik. Det giver en tydeligere profil i det lokale kulturlandskab.

Kunstscolerne har i forlængelse af modelforsøget taget forskellige initiativer, der bidrager til forankring af erfaringerne. På musikskolen har en musikterapeut superviseret underviserne, og en erfaren drama- og udviklingspædagog har afholdt fagdage/kurser. Man arbejder desuden med at skabe et fælles værdisæt blandt underviserne i forlængelse af NEST-principperne, hvor opgaven som musikunderviser bliver at finde de veje, som skaber mulighed og mening for alle børns deltagelse i musikundervisningen. I kombination med dialogen underviserne imellem har det betydet, at flere af musikskolens undervisere nu har mod på at deltage i de teams, der står for musikforløbene til special- og almenklasser i folkeskolen.

For de musikpædagoger, der skal arbejde her, kommer det fremefter til i højere grad at handle om at flytte fokus fra indlæring af musik-kunnen (håndværksfærdigheder) til et fokus på, hvordan en musikaktivitet understøtter børnenes fællesskab og personlige udvikling. Gennem samarbejde med PPR/Børn og Unge lærer underviserne, hvordan de kan understøtte følelsesmæssig regulering i gruppen og give børnene værktøjer til at samarbejde og håndtere hverdagsudfordringer i fællesskabet.

Samarbejdet om den musikalske fortælling i musikforløbet udgør den røde tråd for co-teaching mellem underviserne og tilgangen til undervisningen af de børn, de møder i folkeskolen. Fortællingen skaber

sammenhængskraft både internt mellem musikskolens undervisere og på tværs af de efterhånden mange klasser, der har deltaget i undervisningen. Materialet om fortællingen er tilgængeligt på musikskolens hjemmeside, og muligheden for at anvende det ind i andre fag er med til at skubbe på en bevægelse fra evaluering til forankringsdesign.

Sammenhængskraften understøttes desuden af, at alle deltagere i musikforløbene i december 2022 er inviteret til at deltage i en iscenesættelse af fortællingen i Musikhuset Aarhus' store sal. Flere af specialklasserne har i forlængelse heraf også deltaget i ekstra billedkunst-workshops på Aarhus Billed- og Medieskole, hvor de har lavet udsmykning til opsætningen i Musikhuset. På den måde har børnene omsat indtrykkene fra musikforløbet til nye udtryk gennem mødet med billedkunstnere og samtidig forankret fortællingen på ny.

I Teaterhuset Filurens afdeling for teater og dans i skolen er teaterunderviserne blevet fulgt af en lektor fra VIA University College, som også har givet underviserne, lærere og pædagoger feedback på undervisningen og samarbejdet og deltaget i refleksionsarbejdet mellem lærer, pædagog og undervisere. Der er allerede stor opmærksomhed på, hvordan undervisningen understøtter trivsel og personlig udvikling i specialklasserne, og den viden er godt forankret i organisationen. Samarbejdet med VIA forventer vi fortsætter i 2023 frem mod udvikling af et forskningsprojekt omkring teaterforløb i undervisningen.

På Aarhus Billed- og Medieskole er erfaringerne fra billedkunstundervisningen implementeret i lærerkollegiet, og der er også her stor interesse for at kunne tilbyde forløb til specialklasser fremefter – gerne som del af skoletjenestetilbuddene i Aarhus Kommune. Samtidig er der et meget stort ønske fra de skoler, der har deltaget i billedkunstforløbene, om at fortsætte samarbejdet fremefter – fx. i form af partnerskaber.

Alle kunstskeoler har arbejdet med at beskrive deres undervisning i forhold til NEST-principperne, og samarbejdet med PPR og Sundhed fortsætter, idet projektet nu også er forankret under kommunens Kultur- og Sundhedsplan. Det betyder, at der for nuværende også er økonomi til at tilbyde kunstfaglige forløb til specialklasser i 2023. Det giver mulighed for at udvide og forankre erfaringerne yderligere både internt i forvaltningerne og i de tre kunstfaglige skoler i modelforsøget.

I et forankringsperspektiv er det desuden uhyre vigtigt, at vi på tværs af forvaltninger har fulgt modelforsøget og de enkelte forløb tæt. Det har skabt en fælles viden om, hvad kunstfaglig undervisning

tilfører specialområdet og en anerkendelse af, at specialbørnene har udviklet sig gennem forløbene på måder og i et omfang, som overstiger forventningerne.

Projektet har haft fokus på, hvordan undervisningen kan understøtte et mangfoldigt fællesskab, hvor vi skaber særlige stilladser for dem, der har brug for det, så de oplever glæden ved at deltage i og udtrykke sig gennem kunst. Den indstilling deles imidlertid ikke af alle undervisere, og det understøttes heller ikke af den nuværende støttestruktur, som for musikskolernes vedkommende prioriterer undervisningen og udviklingen af de musikalske færdigheder hos elever i fritidsundervisningen. Dermed kan indstilling og støttestruktur udgøre en barriere.

Uligheden mellem kunstscolerne udgør en anden barriere for forankring og videreudvikling og bidrager til en skævvridning af, hvilke kunstarter børnene præsenteres for i skolen, og dermed hvilke muligheder de kender til. For en musikskole, der både modtager kommunal og statslig støtte, og som samtidig har sikret sin eksistens gennem et lovgrundlag, er der gode muligheder for at deltage i forskellige indsatser og projekter og for at sprede erfaringerne blandt underviserne og løbende inddrage nye undervisere i samarbejdet. Der er en volumen i form af mange ansatte, en fast økonomi, administrative ressourcer og en kommunal forankring, som gør musikskolen til en naturlig medspiller i nogle af de dagsordner, som der afsættes midler til i folkeskolen lokalt og nationalt.

I modsætning hertil er der en udfordring med at fastholde personale på de kunstscoler, som næsten udelukkende har timelønnede ansatte. Dermed risikerer man at tabe kompetencer, erfaring og viden på gulvet på grund af overordnet ulighed i økonomiske og organisatoriske forhold.

[Nødvendige eller ønskværdige tiltag på lokalt, regionalt og/eller nationalt niveau.](#)

Med de positive erfaringer fra vores modelforsøg in mente synes der at være god grund til at fortsætte arbejdet for at sikre alle børn adgang til at deltage i kunstfaglig undervisning i skoletiden. Det giver anledning til at gentage nogle overvejelser fra evalueringen i 2021 og understrege betydningen af at arbejde for at flytte fokus og støttestrukturer fra undervisning af få elever i fritiden til at få alle med i samarbejde med skoler og dagtilbud.

Der er på nationalt niveau behov for at skabe bedre vilkår for alle kunstscolers samarbejde med folkeskolen og for en ligestilling af kunstscolernes økonomiske og organisatoriske vilkår. Musikskolerne gør et stort og vigtigt arbejde for, at børn og unge møder musikken og er med til at udvikle og fastholde musikinitiativer i

bred forstand på kommunalt niveau. Dermed spiller de en vigtig rolle i mange lokalsamfund og anviser på mange måder retningen for andre kunstfaglige skoler. Den position er skabt i forlængelse af 1900-tallets dannelsesbegreb, hvor en musikalsk dannelse var en naturlig del af borgerskabets selvforståelse. Anderledes forholdt det sig med billedkunsten og teatret, som på hver sin måde faldt udenfor rammerne.

På baggrund heraf har musikskolerne gennem de sidste ca. 100 år konsolideret sig i både det lokale og det nationale kulturlandskab. Det er stadig meget vigtigt, at vi har musikskolerne, og de kan fungere som eksempler til efterligning på de andre kunstområder. Forudsætningen for at få det gode eksempel til at brede sig er dog, at vilkårene forbedres for de øvrige kunstsikoler.

For kunstsikolerne i teater og billedkunst er grundlaget skrøbeligt set i forhold til musikskolerne og finansieringen er udelukkende kommunal, fx i form af fast driftstilskud som i Aarhus Kommune. Der er ikke et lovgrundlag for deres virke, og den skræbete økonomi betyder, at der kun er få fastansatte undervisere, som typisk er på deltid. Langt de fleste undervisere på billedskoler og teaterskoler er timelønnede, hvilket betyder, at hver time i et samarbejde principielt skal finansieres eksternt – her har musikskolerne ofte mere fleksibilitet i ansættelserne, som gør det muligt at omrokere og allokere tid til fx udvikling, møder mv. Musikskolerne har desuden mulighed for at søge støtte til instrumentindkøb og til efteruddannelse af undviserne.

Samtidig har undvisere på billed- og teaterskoler typisk også et andet job, som skal passes for at få økonomien til at løbe rundt, og der er en stor udfordring i at fastholde dygtige undvisere. De administrative ressourcer er begrænsede, og alligevel ser vi gang på gang, at de bidrager til de kommunale dagsordner på særdeles kompetent, fleksibel og overbevisende måde. Det er også tilfældet i vores modelforsøg, hvor der ikke er forskel på, hvordan kunstsikolerne har bidraget, på kvaliteten af indholdet, deres engagementet og på de resultater, som de har skabt i samarbejdet med folkeskolen.

I Aarhus Kommune modtager alle kunstsikoler i modelforsøget tilskud fra kommunen. Vi har gennem mange år arbejdet for stærke faglige og samarbejdende kunstsikoler på hver sin matrikel, hvor den faglige ledelse er ansvarlig for udvikling i dialog med kulturforvaltning og Børnekulturhuset. Det har givet store organisationer, hvor den kommunale musikskole er den største med godt 3000 fritidselever, Teaterhuset Filurens skole for teater og dans er formentlig landets største indenfor genren med ca. 1800 fritidselever og ca. 2000 elever i skoleforløb, og Aarhus Billed- og Medieskole er landets næststørste kunstsikole for visuel kunst med ca. 450 elever på fritidshold og 1500 elever i projekt- og skoleforløb. Alle kunstsikoler har tillige et talentforløb

svarende til MGK. På SGK og BGK er der elevbetaling, mens undervisningen på det statsstøttede MGK er gratis. Det er med andre ord forbundet med en anden økonomisk udfordring at forfølge sit talent, hvis det er inden for teater og billedkunst.

Alle kunstskeoler er vigtige aktører i det lokale kulturlandskab, talentudvikling og i samarbejdet med folkeskolen. En lovgivning for området, der i højere grad favnede alle kunstarter og skabte et mere ligeligt finansielt grundlag, ville have stor betydning i forhold til at sikre alle børn mulighed for at deltage i de fællesskaber – især hvis der blev lagt mere vægt på samarbejdet med folkeskolen, og man fra UVM ville tage medansvar for dette. Det tværfaglige samarbejde er mindst lige så vigtigt på ministerielt plan, som det er kommunalt.

En musik- og kulturskolelov er imidlertid en udfordring, hvis det betyder, at man kun vil anerkende én fælles organisation (hvor lederen hidtil altid har været musikuddannet). Det bør være muligt at lave en fælles kunstskeolelov/kulturskeolelov, som ikke har musikken som forudsætning, og hvor de enkelte kunstfagligheder kan indgå i en fælles organisation eller bevare status som individuelle organisationer og samtidig opnå en tilsvarende statslig støtte til udvikling og drift, som musikskolerne nyder godt af.

For teater/drama- og billed(kunst)skoler er der ingen statslig støtte. Det er den kommunale finansiering og de krav, der følger med, som har betydning for, hvordan de skoler arbejder. Generelt er traditionen for holdundervisning større, men økonomien er mindre, og det er en udfordring at fastholde kompetencer og know-how, når hovedparten af underviserne er ansat på få timer. Det er en skævvridning, som – sat lidt på spidsen – betyder en statssanktioneret forskelsbehandling, hvor de børn, der har evner for musikken prioriteres.

Målet er naturligvis ikke at forringe musikskolernes virke, men derimod at sikre en højere grad af ligestilling for kunstarterne og dermed børnenes mulighed for at deltage i den kunstfaglige undervisning, de har lyst til. En ligestilling ville også både sikre udviklingsmuligheder for store kommuner, der allerede har flere gode kunstfaglige skoler, og for de kommuner hvor en musik- og kulturskole er forudsætning for, at flere kunstarter kan tilbydes til borgerne.

I forhold til uddannelsessektoren er det erfaringen fra vores modelforsøg, at langt fra alle børn i folkeskolen har en underviser med linjefag i musik eller billedkunst. Drama er ikke et selvstændigt fag i folkeskolen, men ligger under danskfaget, og det er derfor langt de færreste danskundervisere, der har egentlig kompetence

til at bruge teatrets greb og metoder i undervisningen. Den manglende kompetence går selvsagt ud over børnene, som enten slet ikke introduceres til fagene eller kun får det i begrænset omfang.

For musikkens vedkommende kunne et samarbejde mellem konservatoriernes AM-uddannelse og læreruddannelsen måske pege på nogle løsninger, og formentlig kunne et samarbejde generelt mellem læreruddannelserne og kunsthøjskoler i bred forstand bidrage til et kompetenceløft og en forståelse af, hvad kunstfagene kan tilbyde ind i både almen- og specialundervisningen. Også her forudsætter det dog et bredere og bedre samarbejde mellem ministerierne.