

Aalborg Universitet



Partnerskaber blandt kunstnere, kulturinstitutioner og skoler

Kulturens Laboratorium

Chemi, Tatiana

Publication date:
2017

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Chemi, T. (2017). *Partnerskaber blandt kunstnere, kulturinstitutioner og skoler: Kulturens Laboratorium*. (1. udg.) Aalborg Universitetsforlag. ExCITE-serien Nr. 9

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Tatiana Chemi

Partnerskaber

blandt  kunstnere,
 kulturinstitutioner og
 skoler

Kulturens
Laboratorium



Tatiana Chemi

Partnerskaber

-  kunstnere,
-  kulturinstitutioner og
-  skoler

Kulturens
Laboratorium

Partnerskaber blandt kunstnere, kulturinstitutioner og skoler:
Kulturens Laboratorium
Tatiana Chemi

ExCITe-serien nr. 9

OA udgave
© Forfatteren 2017

Grafisk tilrettelæggelse: akila v/ Kirsten Bach Larsen
ISBN: 978-87-7112-640-2
ISSN: 2245-3121

Udgiver:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
T 96 40 71 40
aauf@forlag.aau.dk
www.forlag.aau.dk

Fotos: Tatiana Chemi
Omslagsfoto: Animationsfigurer fra Vissenbjerg Skole,
Partnerskab 9. Foto: Tatiana Chemi

Publikationen er udgivet med støtte fra Kulturregion Fyn
og Aalborg Universitet

ExCITe-serien er en skriftserie fra forskningscenteret *ExCITe*, Center for Experience Economy, Creative Industries and Technologies samt Innovationsnetværket *InViO*, Innovationsnetværk for Videnbaseret Oplevelsesøkonomi. *ExCITe*-serien er en serie om oplevelsesøkonomi, oplevelsesdesign, de kreative industrier og IT-støttede oplevelser. Skriftserieredaktør: Jens F. Jensen, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

Indhold

Indledning	5
Den danske Åbne Skole	11
International forskning	15
Videnshul og nysgerrighed	19
Organisering	23
Forskningsdesign	29
Forskningsresultater: forskningsviden	35
Forskningsresultater: praksisviden	37
Udfordringer	119
Problematisering og perspektivering af partnerskaber	127
Anbefalinger	131
Opsummering: Hvad har vi lært?	139
Referencer	147
Supplerende ressourcer	153

Tak til

Ulla Burskov, Kristian Ørsøe Juul, alle deltagere, Cecilia de Jong, Stine Eskesen Keiding, Maria Junghans, Ulla Kjær Kaspersen, Kirsten Bach Larsen, Annette Lorentsen. Alle mine kollegaer fra Kunststyrelsens Forskerpanel (Slots- og Kulturstyrelsen), som har ydet kyndig og inspirerende feedback over hele processen, især til Finn Holst som har brugt sin tid på systematisk review.

Indledning

Følgende forskningspublikation dokumenterer et udviklings- og forskningsprojekt, som foregik på Fyn i perioden mellem 1. januar 2016 og 30. juni 2017. Forskningspublikationen dækker en kvalitativ empiriindsamling vedrørende ni skole / kunst- & kulturpartnerskaber, afgrænset til perioden april 2016-december 2016. I denne periode er nogle udvalgte partnerskaber blandt skoler, kunstnere og kulturinstitutioner blevet gennemført, dokumenteret, kortlagt og analyseret. Partnerskaberne blev stiftet mellem en skole, en kunstner og en kulturinstitution, og hver parts bidrag blev kortlagt. Udviklingsprojektet, *Kulturens Laboratorium*, blev designet af et team af visionære personer i region Fyn. Siden efteråret 2014 er denne konceptualisering omkring projektet fortsat i dialog med mig som forsker, ekspert i kunstbaseret læring og uformel sparringspartner. Kulturens Laboratorium er blevet til virkelighed inden for de økonomiske, organisatoriske og indholdsmæssige rammer, som Kulturregionen Fyn havde stillet til rådighed. Ifølge de danske politiske tiltag er en kulturregion "en eller flere kommuner, der har indgået en kulturaftale med kulturministeren" (Kulturministeriet 2017). Kulturregion Fyns aftale havde fokus på dialogen mellem kunst, kultur og skole som uddannelsesinstitution. Folkeskolereformen, som blev vedtaget i 2013 og trådte i kraft i august 2014, stillede krav om samarbejdsformer, som åbner skolen for det omgivende lokale samfund. Ifølge den del af reformen, som kaldes *Den Åbne Skole*, skal skolen arbejde sammen med lokale organisationer som for eksempel idrætsforeninger, erhvervslivet eller entreprenørielle miljøer, musik- og billedskoler og ungdomsskolen. Dette byggede på folkeskolens formål om at skabe "rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne

udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Undervisningsministeriet 2017).

Andre argumenter danner en solid baggrund for projektet. På internationalt plan fastlægger UNICEFs børnerettigheder, at alle børn har ret til kunst- og kulturoplevelser, hvilket klart læses i Artikel 31: "Children have the right to relax and play, and to join in a wide range of cultural, artistic and other recreational activities" (UNICEF 1989). Lignende argumenter beskrives i *Strategi for små børns møde med kunst og kultur* (Kulturministeriet 2014), hvor behovet for at se nærmere på børns inddragelse i kulturelle og kunstfaglige fællesskaber og erkendelsesveje fastlægges. Kulturministeriets strategi for børns og unges møde med kunst og kultur, lanceret i maj 2014, kaldte på en kvalitativ undersøgelse af, hvordan æstetikken er del af børnenes hverdag – specifikt med en undersøgelse af skole/kunst-partnerskaber. Projektet Kulturens Laboratorium blev oprettet for at opfylde dette krav. Konkret havde projektet til formål at undersøge de kvalitative tendenser i skolernes anvendelse og inddragelse af kunst og kultur i børnenes udvikling samt belyse inkluderende og udviklende aktiviteter. Desuden havde projektet til formål at komme tættere på både de gode eksempler, der kan inspirere regionalt og nationalt, og at få kendskab til styrker og dilemmaer i inddragelsen af kunst og kultur i skolen. Projektet tilbyder en kvalitativ undersøgelse, baseret på ni udvalgte cases af skole/kunst- & kultursamarbejde.

Projektets originalitet ligger i det mangesidede perspektiv, som tilgodeser alle læringsperspektiver: elever, lærere, kunstnere og kulturinstitutioner. Mangfoldigheden udtrykkes også i forskningsdesignet, som dækker forskellige geografiske områder i regionen, forskellige kunstarter, forskellige skoletrin (indskoling, mellemtrin, udskoling), forskellige aktiviteter og organiseringer af disse. Denne undersøgelse hviler på tidligere erfaringer med undersøgelser af kunst og kultur, kortlægning af kulturtilbud i læringsmiljøer, pædagogisk forskning ved hjælp af kvantitative såvel som kollaborative data og mulighed for udvikling af pædagogiske inspirationsmaterialer. Til forskel fra andre bidrag om partnerskaber og Den Åbne Skole ser det nuværende bidrag på en kvalitativ mangfoldighed i deltagernes fortællinger, i de kunstneriske og kulturelle aktiviteter, i de generelle og specifikke forudsætninger for læring og i kunsten og kulturens særlige vinkel.

Projektets forskningsresultater (forskningsviden) kan -ved hjælp af værdikategorier udviklet til kvalificering af praksis- opsummeres således:

Elevperspektiv

Positiv emotionel respons

Læringsudbytte
Positive emotioner
Negative emotioner
Anderledeshed
Kunst og æstetik specifikt

Lærerperspektiv

Lærernes opfattelse af børnenes udbytte (emotioner)
Læringsudbytte (kognition)
Lærerperspektiv
Partnerskab og samarbejde med kunstnere

Kulturformidlerperspektiv

Hvad fungerede godt
Læringsudbytte for elever
Læringsudbytte for kulturformidler
Didaktik
Hvad er særligt for kulturinstitutionerne

Kunstnerperspektiv

Udbytte for elever
Udbytte for kunstner
Didaktik
Hvad fungerede godt
Hvordan kunstnerne tænker.

Projektets evalueringsresultater (praksisviden) kan opsummeres således:

Det velfungerende er

- Projekterne i de kunstneriske og kulturelle partnerskaber opleves som positive og engagerende af alle involverede parter, men dog af forskellige grunde
 - Børnenes positive oplevelse skyldes hovedsageligt et brud med skolens rutine og didaktisk tilgang, *wow factor*, sociale relationer og aktiv involvering
 - Lærernes positive vurdering skyldes hovedsageligt deres observation af elevernes udbytte og oplevelse
 - Kulturformidlernes positive vurdering skyldes hovedsageligt den enighed, parterne fandt om de praktiske løsninger i aktiviteterne og det store engagement i partnerskabet

- Kunstnernes positive vurdering skyldes en række kvaliteter, som spænder vidt i forhold til partnerskaberne og som har fokus på partnerskabets indhold
- Projekterne i de kunstneriske og kulturelle partnerskaber ser ud til at have genereret læring på tværs for alle deltagere, men hvad de enkelte parter lægger vægt på er forskelligt
- Børnene ser ud til at være vel bevidste om deres eget læringsudbytte, hvor de er i stand til at pege på specifikke områder, som inkluderer faglighed og kunstfagsfaglighed, men også de relationelle og emotionelle sider af læring
- Eleverne vurderer ikke de kunstneriske og kulturelle aktiviteter som udelukkende sjove og legende, men understreger, at de også har været udfordrende og skræmmende
- De didaktiske overvejelser, de forskellige parter har gjort sig, har været præget af parternes fokus: Eleverne ser aktiviteterne som oplevelsesbaserede og praktiske, lærerne som et nuanceret undervisningsforløb, kulturformidlere er optaget af egen og kulturinstitutionens rolle i partnerskab og kunstnere ser dette læringsrum som et kunstnerisk og skabende rum
- Hvilken læring kunst specifikt kan facilitere, er også beskrevet forskelligt:
 - For børnene handler det om en ny og bedre opfattelse af kunst, kunstnere og æstetik, samt brug af kunst og kultur
 - Ifølge kulturformidlere er de kunstneriske og kulturelle tilbud specielle, fordi de har kvaliteter, som adskiller dem fra den almindelige skole
 - Ifølge kunstnere er det særlige en række kunstneriske kriterier for skabelsen.

Udfordringer er

For elever

- Tid til opsætning og oprydning af kunstmaterialer
- Idegenerering, problemløsning og samarbejde
- Forståelse af de nye praktiske opgaver og rammerne for disse
- Forståelse og afkodning af det kunstneriske element
- Gentagelser i de kunstneriske processer

For lærere

- Placering af aktiviteterne i god sammenhæng med skoletid

- Lærerne er faktisk i tvivl om, hvor og hvordan de kan finde kunstnere til at etablere fremtidige samarbejde med
- Sikkerheden skal være på plads, men kan også begrænse autentiske kunstneriske oplevelser
- Det store emotionelle og læringsmæssige udbytte opleves ikke, hvis forløbet er kort og for komplekst (fx for mange aktiviteter, for mange børn, tekniske problemer)

For kulturinstitutioner

- Konkrete aktiviteter kan være for ambitiøse eller mangle interaktivitet
- Kulturformidlerne kender ikke eleverne
- Kommunikationen mellem parter er vigtig
- Hvis lærerne og eleverne er uforberedt
- De fysiske rammer kan være distraherende

For kunstnere

- En kunstnertilgang, som designer aktiviteter som opskrift
- Hvis man vil have Den Åbne Skole, men ikke afsætter tid og resourcer til det.

Anbefalingerne

Fra elever

- Selvbestemmelse og selvorganisering
- Vedholdenhed
- Støtte hjemmefra
- Lærernes bidrag til elevernes kunstneriske og kulturelle oplevelser
- Inspiration/hjælp
- Peer hjælp
- Kunstner hjælper helt konkret
- Stilhed
- Mere tid
- En fælles feedback-session/kritik

Fra lærere

- Mere tid
- Planlægning
- Geografisk nærhed
- Lokalitet
- Gruppeopgaverne

- Kunstneriske oplevelser
- Der skal være fokus på kvalitet og grundighed

Fra kulturinstitutioner

- Tovholder
- Balance tunge/lette opgaver
- Brugbarhed
- Tid
- Filosofisk formål
- Afklaring på forhånd. Her nævner kulturformidlerne ikke, *hvad* der specifikt bør afklares
- Projekternes udbytte bør dokumenteres før (projektbeskrivelse) og efter (evaluering)
- Mulighed for at dele materialer og viden

Fra kunstnere

- Mere tid, især til forberedelse
- Tydeligere struktur
- Rollefordelingen
- Afklaring i god tid blandt alle parter: "Hvad er det vi vil?"

Den danske Åbne Skole

I en kronik i 2016 rammesætter jeg Den Åbne Skole som rum mellem læring og kunst og reflekterer over, om det handler om partnerskab, konflikt eller høflig samtale (Chemi 2016). Der argumenterer jeg for, at skolereformen havde bibragt skolerne en uventet mulighed for samarbejder med kulturinstitutioner og kunstnere, men samtidigt havde det skabt mange dilemmaer om, hvordan skoleledere, lærerne og skolepædagogerne skulle samarbejde med kunstnere og kulturinstitutioner til alles gavn. Hvordan kunne Den Åbne Skoles projekter designes, således at der kommer læring ud af et projekt? Hvordan kan lærerne være sikre på, at deres elever lærer noget? Hvordan kan projekterne evalueres? Opfylder projekterne skolernes læringsmål? Når skolerne integrerer kunst i undervisningen, hvad sker der så med deres skolekultur? Hvordan kan lærerne samarbejde med en faglighed så meget anderledes end deres, når man involverer en professionel kunstner? Kan skolerne fremme god læring og undervisning ved hjælp af kunstneriske, æstetiske, kreative lærings- og undervisningsmetoder? Kulturens Laboratorium blev sat i gang for at finde udviklingsmæssige løsninger på disse dilemmaer og for at kunne evaluere og dokumentere en ny viden, som adresserer de ovenstående dilemmaer og problematikker.

Skolereformen i 2014 har bragt skolerne en uventet mulighed for samarbejder med kulturinstitutioner og kunstnere, som består af en klar udvidelse af skolens rammer ved hjælp af aktiviteter og projekter, som i højere grad kan bringe kunst og kultur ind i skoler og skoler ud til kulturinstitutioner. Dette tiltag handler ikke kun om en ny organisering af undervisning, men om et helt nyt syn på læring og kunst, og derfor om nye dilem-

maer. Allerede i 2015 udgav KL en guide til Den Åbne Skole, men publikationen havde ikke specifikt fokus på de kulturelle eller kunstneriske partnerskaber, og Den Åbne Skole lagde op til en bredere forståelse af partnerskab. I min tidligere forskning (Chemi 2015) har jeg lagt mærke til, at inden for denne praksis præger usikkerheden såvel lærere og pædagoger som kunstnere. Lærerne er ofte i tvivl om, hvad eleverne skal lære, hvordan de skal tilrettelægge deres undervisning, hvad deres rolle skal være i partnerskaber med kunstnere og hvordan de skal evaluere børnenes læring. Fra kunstnernes side handler de hyppigste usikkerhedspunkter om deres rolle i partnerskabet og om deres kunst: Drukner kunst og skabelse i læringsmål og -rammer? Skal kunsten fx spændes for andre formål end de kunstneriske? Skal kunstneren være hjælpelærer?

I mine tidligere forskningsprojekter (Chemi 2012, 2014) har jeg dokumenteret, hvad der sker, når kunsten er integreret i undervisningen, og hvordan skolerne kan skabe god læring og undervisning ved at fokusere på kunstneriske, æstetiske og kreative metoder. På den ene side viser projekterne, at der er et stort udbytte i at give mere plads til det kunstneriske i skolen, på den anden side viser de en stor udfordring: Det kulturelle møde mellem skolens og kunstnerens måde at tænke på. Disse tilgange kan være så forskellige, at partnerskaber umuliggøres. Vilje, engagement, passion for det kunstneriske skal være til stede hos begge parter. Problemet er, at de to parter ofte famler i mørke: Vi kan godt lide ideen om en anderledes skole, som rummer det æstetiske, kropslige, emotionelle og sanselige, men *hvordan* gør vi det?

Standardpensummet for de "praktiske-musiske" fag i den danske folkeskole virker uambitiøst, med et snævert fokus på idræt, billedkunst/design og musik. I forhold til de angelsaksiske lande, hvor der i højere grad dyrkes drama/performance og dans, er både folkeskolen og læreruddannelsen langt fra at kunne tilbyde en bred vifte af basale kunstneriske kompetencer. Fx dækkes drama i Danmark ofte af andre fag som dansk eller fremmedsprog, og dans er normalt inkluderet i gymnastik og bevægelse. Skole/kunst-partnerskaber eller integration af kunst i tværfaglig undervisning overlades mest til de enkelte læreres vilje og kompetencer, ofte opnået gennem fritidsinteresser frem for læreruddannelsen. Samarbejdet med kunstnerne kan opleves som besværligt, blandt andet fordi lærerne ofte mangler kompetencer i det, jeg definerer som kunstintegration: En internationalt anerkendt praksis, oversat efter *arts-integration*, som mange lande er på forkant med, eksperimenterer med og udforsker. Kunstintegrerede projekter, som har til formål at højne kvaliteten af deltagelse i kunstneriske oplevelser og en inkorporering af forskellige kunstformer i skolens kernepensum, optræder som en slags "add-on" i Danmark. Lærere, der er villige til at priori-

tere den erfaringsbaserede eller eksperimenterende undervisning, er ofte "mæglere" for kunstintegrerede projekter. De kunstintegrerede aktiviteter er ofte projektbaserede og kollaborative, gør brug af gruppearbejde og tværfaglige fagrelationer, og engagerer elevernes egne styrker, sanselighed, kropslighed og følelser. Kunstintegrerede projekter viser en stor mangfoldighed af kunstformer og undervisningsmetoder og opleves af både kunstnere, børn og lærere som udfordrende og engagerende. Eksempelvis kan et samarbejde mellem en dansklærer og en matematiklærer sammen med animationskunstnere finde sted med henblik på at lære eleverne grammatik og matematik samt produktion af animationsfilm, eller det kan være en hel skole, som samarbejder med en professionel kunstner og lokalsamfundet med henblik på at producere en gigantisk malebog, som installeres i et af byens offentlige rum (en tunnel på børnenes skolevej).

Mine forskningsresultater (Chemi 2012, 2014) viser ud fra forskellige kunstintegrerede projekter, at det i begyndelsen kan være lidt uklart for de involverende, hvilke aktiviteter der vil muliggøre læring og på hvilken måde de vil lette og forbedre læringen i forhold til standardevaluering i klasseværelset. Vil eleverne lære hurtigere? Vil der være et mere effektivt svar ved de nationale standardtests? Vil kunstintegrationen give dybere læring, mere trivsel og en bedre oplevelse af relationer? Lærerne indgår ofte i partnerskaber med kunstnere på baggrund af (gode) intuitioner: Selv om man ikke er blevet uddannet i skole/kunst-partnerskab og ofte heller ikke i kunstneriske kompetencer, så kan man mærke, at der er "noget" i kunst, som man ønsker at undersøge. Lærerne involveres i de banebrydende skoleeksperimenter med stærke mavefornemmelser om, hvordan man arbejder inden for kunsten og i læreprocesser, men med meget lidt viden om en kunstbaseret undervisning eller om de kunstneriske læringsteorier. Som oftest sker det, at lærernes fornemmelser er en god vejviser, men mavefornemmelser alene kan ikke opbygge en kunstintegreret skolekultur eller sikre en vedvarende forankring af kunstintegration i skolen. Visse forudsætninger skal være til stede. Først og fremmest har lærerne behov for at afprøve i praksis, hvad det vil sige at integrere kunst i skolerne. Der er behov for, at skolen tillader eksperimenter og ændringer i skolerammerne. For det andet har lærerne brug for at være klædt på til de udfordringer, der ligger i at samarbejde med kunstnere og i at tilrettelægge kunstintegrerede projekter. Det kan kun ske ved hjælp af refleksioner over egen praksis, viden om læringsteoretiske og æstetiske begreber og viden om en bred vifte af allerede veletablerede praksisser med kunstintegration. For det tredje bør lærerne se på kunstnere som værende medskabende og kaste sig ud i en fælles læringsrejse sammen med dem. Endelig har sponsorer og organisatoriske instanser

(kommuner, fonde, regioner, staten) en grundlæggende rolle i at matche skoler og kunstnere og i at facilitere samtalen og samarbejdet mellem de to vidt forskellige fagligheder.

Den danske institution *Nationalt Netværk af Skoletjenester* (2015, 2016a, 2016b) har været initiativtager til flere kortlægninger inden for Den Åbne Skole og partnerskaber med skoler. Hvert bidrag har særligt fokus på et dilemma, såsom transport mellem skole og kulturinstitution, eller skolers brug af undervisningstilbud og partnerskaber. 2016-kortlægningen (*Nationalt Netværk af Skoletjenester 2016a*) har både kvalitativt og kvantitativt bidraget til viden om forskellige danske initiativer og erfaringer hermed. Forskningspublikationen henviser også til nogle ressourcer, som løbende produceres i kommunalt regi med henblik på at facilitere partnerskabernes arbejde.

I 2016-kortlægningen kan man også finde en række forskellige definitioner af ordet *partnerskab* (2016a, s. 13-16). Kulturens Laboratorium har ikke eksplicit defineret, hvad et partnerskab er eller bør være og fortolkningen blev endelig overladt til de enkle delprojekter. Således kan man observere, at der helt konkret opstod en generel forståelse af begrebet partnerskab i praksis. I projekternes praksis blev et partnerskab set som:

Et forpligtende og ligeværdigt samarbejde blandt 3 parter – en skole, en kunstner, en kulturinstitution– hvis formål er at designe engagerende undervisningstilbud til folkeskolebørn, med afsæt i børnenes møde med kunst og professionelle kunstnere, samt kultur og professionelle kulturformidlere.

International forskning

De seneste og mest omfattende internationale bidrag, som omhandler forskningens status inden for området kunst og læring er *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*, redigeret af Mike Fleming, Liora Bresler og John O'Toole (2015); *The Routledge International Handbook of Creative Learning*, redigeret af Julian Sefton-Green, Pat Thomson, Ken Jones og Liora Bresler (2011); Waxmanns internationale årbog for forskning i kunstundervisning, der er kommet til sin tredje og fjerde udgave (tredje udgave er redigeret af Shifra Schonmann i 2015 og fjerde udgave af Aud Berggraf Sæbø i 2016). Men allerede i 2007 bidrog Liora Bresler med et grundlæggende bidrag til de brede globale perspektiver inden for kunstuddannelse med sin internationale håndbog for forskning i kunstundervisning. Denne ekstraordinære samling omfattede temainddelte afsnit om adskillige emner inden for kunstundervisning og gav en oversigt over det globale perspektiv på dette felt.

I hvilket omfang mødet med kunst og kultur er betydningsfuldt for børns og unges optimale udvikling er gentagne gange understreget af forsknings-evidens (Deasy 2002, Fiske 1999, Rabkin & Redmond 2004) og lærings- og udviklingsteorier (Knowles & Cole 2008). Forskning i børn og kunst/kultur har været præget af skiftende tilgange til børns udvikling, pædagogiske teorier og udviklingspsykologi (Akuno et al. 2015). Ud fra Piagets konstruktivistiske forståelse af barnets kognitive udvikling har Ellen Winner og Howard Gardner nærstuderet kunstens betydning i denne proces (Gardner 1994, Winner, Rosentiel & Gardner 1976). Konstruktivismens opmærksomhed på barnets selvudvikling og eget udtryk har haft en stor indflydelse på,

hvordan man på lærer- og pædagogstudiet indtænker kunst, kultur og æstetik som aktive læringsværktøjer i undervisningen af undervisere. Ikke desto mindre har dette område stadig brug for systematiske undersøgelser, idet vi i Danmark ikke ved nok om inddragelse af kunst og kultur i skolerne. Ligeledes forberedes kunstnere og kulturelle institutioner ikke på at indgå partnerskaber i læringsmiljøer. Når kunst inddrages i specifikke aktiviteter med pædagogiske målsætninger, tyder den viden, der dog findes, på, at der opstår spørgsmål og dilemmaer.

Generelt kan det ud fra internationale forskningsresultater konstateres, at inddragelse af kunst og kultur i børnenes liv understøtter deres sociale, emotionelle og kognitive trivsel og udvikling (Chemi 2014, Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013, Holst 2015). Uanset om dette møde handler om at være aktiv, eller om at se/lytte, ser det ud til, at børnenes deltagelse i de kunstneriske og kulturelle oplevelser styrker deres koncentrationsevne og personlige og sociale identitetsopfattelse, hvilket senere i livet kan øge deres selvtillid og evne til at indgå i sociale sammenhænge. Inden for de kulturelle og kunstneriske oplevelser tilbydes børn et trygt og udfordrende miljø, som medfører en nysgerrig, identitetsskabende og engageret tilgang, og som leder til en positiv holdning til læring og udvikling. Det skyldes, at de kunstneriske læringsmiljøer for det første er udfordrende, fordi de stimulerer barnets refleksionsevne, perspektivering, kritiske og kreative tænkning, empatiske indlevelsessevne og såvel metaforisk som logisk-videnskabelig tænkning. At begribe kunstværker og kulturelle oplevelser er befordrende for en helhedsudvikling, hvor krop, sanser, kognition og emotioner udvikles sammen. De kunstneriske miljøer er for det andet ofte meget trygge på trods af lærings-, forståelses- og udviklingsmæssige udfordringer. Det skyldes, at børn, som tidligt får positive erfaringer med rammesat læring gennem kunst og kultur, får en mulighed for at bibeholde en positiv lyst til at udvikle sig. Dette kan senere i livet være medvirkende til læringsparathed, kreativitet samt psykisk og emotionel robusthed (Goleman 1995). Kunstneriske læringsmiljøer kan for det tredje tage hånd om nogle af børnenes læringsforudsætninger: Mennesket lærer igennem henholdsvis en empirisk, æstetisk og diskursiv læringsform (Austring & Sørensen 2006, Hohn & Pedersen 2001), og kunst- og kulturoplevelser har igennem det sanselige sprog mulighed for at tale til både virkelighedens og fantasiens verden – og herigennem tage hånd om forskellige læringsformer.

Kunst- og kulturfagene tilbyder en æstetisk erkendelsesform, som er kendetegnende for skabende processer. Denne erkendelsesform kan føre til selvforglemmelse og flow-oplevelser (Andersen 2006), som igen kan føre til nyskabelser, samskabelser og nye erkendelser af egne og fællesskabets

potentialer. Ved at sikre kunstens og kulturens tilgængelighed for skolebørn, investerer samfundet i robuste, nytænkende og kompetente mennesker. Denne tilgængelighed (Gardner 1994) er både af fysisk og logistisk karakter (børn har faktisk mulighed for at opleve kunst og kultur), men også af psykisk og emotionel karakter: De kulturelle og kunstneriske tilbud udvikles for, med og af børn og er meningsfuld i barnets liv og betydningsfuld for barnets udvikling. Davies et al. (2013) redegør for det skotske tiltag *Curriculum for Excellence*, som den skotske regering initierede via *Learning and Teaching Scotland*. De finder rimeligt grundlag for at fastslå, at aktiviteter, som tager børn og unge ud af skolen for at arbejde i kulturelle læringsmiljøer såsom museer og gallerier, forbedrer elevernes kreative evner.

I Norden kan man finde en direkte inspiration til tankerne bag de kulturelle partnerskaber, nemlig den norske *Kulturelle Skolesekken*. Borgen og Brandt (2006) og Borgen (2011) har evalueret det norske initiativ og har vist en administrativ kompleksitet, som nærværende projekt ikke har haft og har valgt en kortlægningsmetode, som var baseret på spørgeskemaundersøgelser, hvorimod den nærværende forskning indsamlede kvalitative, narrative og polyfoniske data.

Endelig skitserer Wagner (2015) et landskab, der omfatter de seneste globale tendenser og omtaler følgende bidrag som landemærker: UNESCO-undersøgelsen (Bamford 2006), OECD-undersøgelsen (Winner & Vincent-Lancrin 2013) og Akuno et al. (2015). På baggrund af disse seneste undersøgelser og initiativer peger Wagner (2015) på fem grundlæggende tilgange, paradigmer eller mål (s. 25) til kunstuddannelse:

1. Den kunstspekifikke tilgang (specificiteten af kunstneriske færdigheder for egen skyld)
2. Den økonomiske tilgang (den økonomiske produktion af kreative industrier)
3. Den sociale tilgang (anvendelsen af kunsten i fællesskabsprojekter)
4. Den uddannelsesmæssige tilgang (integration af kunsten i uddannelse)
5. Den politiske tilgang (den sociale værdi produktion i at opbygge statsborgerskab gennem kunsten).

Til disse punkter kan man eventuelt føje den sundhedstilgang (fx kunstterapi), der overlapper flere af ovennævnte kategorier, men som godt kan være et selvstændigt perspektiv. Anvendelsen af kunsten i sundhed og terapi har en lang tradition, og den er blevet særligt relevant for uddannelse gennem selvreguleringstanken og fokus på elevernes trivsel. For eksempel

har Sefton-Green et al. (2011) understreget, at de såkaldte bløde færdigheder såsom følelsesregulering og regulering af kognition (metakognitive færdigheder) er en grundlæggende del af elevernes mentale sundhed og modstandsdygtighed eller robusthed (*resilience*).

Videnshul og nysgerrighed

På baggrund af de ovennævnte landsdækkende krav og internationale tendenser ønskede forskningsprojektet at opnå et skarpere fokus på og indsigt i de følgende forskningsspørgsmål:

- *Hvad kendetegner mødet med børn og kunst og kultur i skoler når professionelle kunstnere er inddraget?*
 - *Hvilken type aktiviteter tilbydes?*
 - *Hvilke kunstarter og udtryksmuligheder?*
 - *Hvilke samarbejdspartnere?*
 - *Hvilket læringsudbytte?*
- *Hvordan inddrages kunst og kultur i skoler?*
 - *Hvilke udfordringer medfører dette møde i skolernes drift, aktivitetsplanlægning og udførelse?*
 - *Hvilke overvejelser gør lærerne sig når der inddrages kunst og kultur i skoler?*
 - *Hvilke overvejelser gør kunstnerne og kulturinstitutioner sig når de samarbejder med skoler?*
- *Med hvilket formål inddrages kunst og kultur i skoler?*
- *Hvilken betydning har det for elevernes læring og udvikling, når skolerne inddrager kunst og kultur i deres aktiviteter, ifølge lærerne, kunstnere og kulturinstitutioner?*
- *Hvilke kompetencer kræves der hos børnene, hos kunstnerne, hos kulturinstitutioner/kulturformidlere og hos lærerne i dette møde – og hvilke kompe-*

tencer udvikler mødet dels hos børnene, dels hos de voksne (lærere, kunstnere, formidlere)?

Til forskningsmæssig belysning af det genstandsfelt, som blev beskrevet som skole / kunst- & kulturpartnerskaber, blev der foreslået en dobbeltsporet tilgang, i hvilken der opereres med såvel kvalitativ indsamling af viden om disse partnerskaber som med kollaborative tilgange (aktionsforskningsinspireret tilgang). Forskningen ønskede at høre alle aktører i mødet, både elever, skolepersonale og de kunstnere eller kulturinstitutioner, som samarbejder med skolerne, med henblik på at kortlægge det fulde billede på dette område. At se på forskelle og ligheder var elementer, der var indtænkt i interviews og feltobservationer. Med andre ord tilstræbtes det gennem hele projektet, *systematisk, grundigt og videnskabeligt at beskrive fænomenet skole/ kunst- & kulturpartnerskaber*, for efterfølgende at analysere og belyse materialet og herved pege på styrker og udfordringer.

Formålet med forskningen var på denne baggrund:

1. At sammenfatte eksisterende viden vedrørende *skole/kunst- & kulturpartnerskaber*
2. At gennemføre uddybet empirisk undersøgelse af *skole/kunst- & kulturpartnerskaber* ved hjælp af ni kvalitative cases (hver case omfatter en skole /klasses oplevelse med en kunstner og med en kulturinstitution)
3. At inddrage lærere, formidlere og kunstnere i en samskabelse af mening og løbende refleksion om *skole/kunst- & kulturpartnerskaber*
4. At tydeliggøre handlemuligheder og barrierer i forhold til befordring af *skole/kunst- & kulturpartnerskaber*
5. At give kvalificerede anbefalinger til målgruppen på baggrund af den gennemførte forskning og vidensindsamling.

I processen blev der udarbejdet dokumentation af praksisviden som grundlag for videns- og praksisdeling i målgruppen i et udviklingsperspektiv. Med andre ord vil en positiv synergi mellem teori og praksis forventes at kunne etableres og fastholdes. Denne dokumentation samles i den nærværende publikation, som formidler viden og praksis fra *skole/kunst- & kulturpartnerskaber*, som kan kvalificere *disse partnerskaber* i Folkeskolen, og giver inspiration til konkrete indsatser, metoder og redskaber for fremtiden. Min antagelse var fra starten, at udbyttet hos de deltagende kunstnere / institutioner og skoler ville være mangeartet på de følgende planer:

- Målgruppen vil kunne gøre sig erfaringer omkring planlægning og gennemførelse af *skole/kunst- & kulturpartnerskaber*
- Alle deltagere ville kunne indsamle viden om erfaringer omkring planlægning og gennemførelse af *skole/kunst- & kulturpartnerskaber*
- Alle deltagende parter ville kunne få en dybere indsigt i fordele og eventuelle udfordringer i *skole/kunst- & kulturpartnerskaber*
- Forskningen vil indsamle viden om kunstens og kulturens betydning for børn og unge, og for deres udvikling, læring og trivsel.

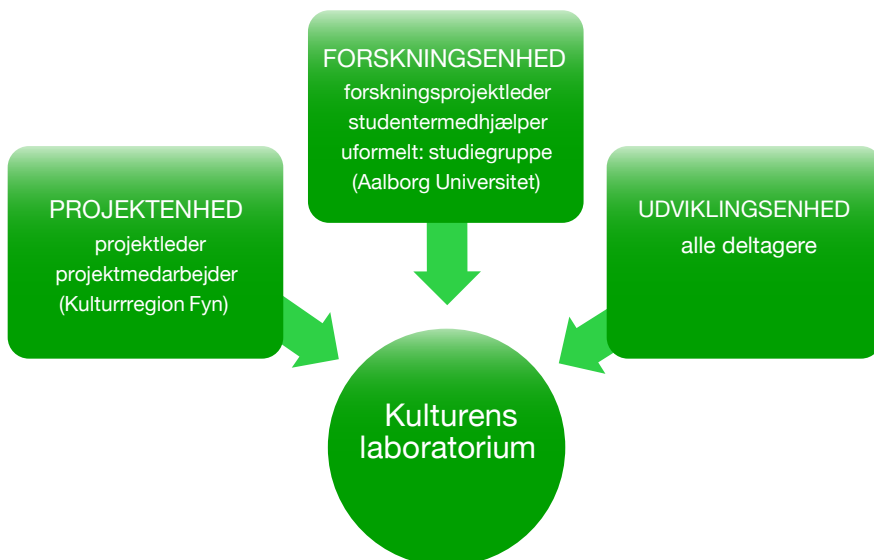
Efter mine forventninger ville en konkret effekt hos de deltagende kunstnere, kulturinstitutioner og skoler kunne ses i deres grad af kendskab til projektets resultater og metode i de udvalgte partnerskaber. Eventuelt kunne man også hos deltagerne mærke inspiration til og anbefalinger til videreudvikling af skole/kunst- & kulturpartnerskaber. Sidst, men ikke mindst, ville man kunne se en effekt hos de deltagende børn i form af rapporteret udvikling, læring og trivsel. Forskningen havde til hensigt at kortlægge dette potentielle læringsudbytte for alle deltagende parter. Dette beskrives i detaljer i kapitlerne *Organisering* og *Forskningsdesign*.



Feedback-session: Kunstnerens atelier på skolen

Organisering

For at kunne beskrive de forskningsmæssige, metodologiske overvejelser og handlinger, er det vigtigt at se på projektets overordnede struktur. Projektets arbejdsområder har både været udviklingsmæssige (design, udførelse, facilitering af de konkrete aktiviteter i delprojekterne) og forskningsmæssige (dokumentation, analyse og afrapportering). De ansvarlige parter for hvert område har været tre selvstændige enheder, som er indgået i en tæt



Model 1 Organiseringsform for Kulturens Laboratorium

og løbende dialog, men forblev autonome i deres beslutninger. Denne organisering har sikret en høj grad af uafhængighed og positivt samarbejde. De tre enheder er visualiseret ovenover.

Projektenheden med projektleder Cecilia de Jong var placeret hos Kulturregion Fyn. Dens rolle har været central som initiativtager for projektet og som ansvarlig for koordinering af udviklingsaktiviteterne. Denne koordinering omfattede rekruttering af deltagere, match af skoler med kunstnere og kulturinstitutioner, arrangement af events (kickstart udviklingsworkshop, afsluttende konference, studiegruppe), vedligeholdelse af uformelle samtaler og vidensdeling på sociale medier, brobygning mellem forskningsenhed, udviklingsenhed og Kulturregion.

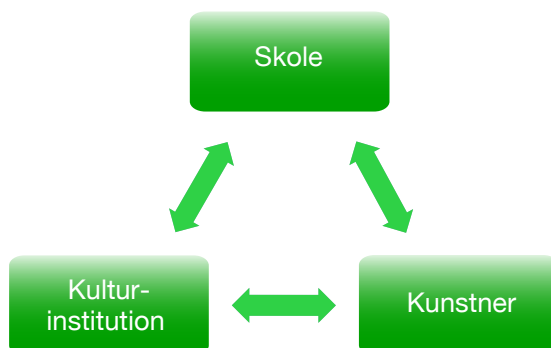
Forskningsenheden var placeret ved Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi med mig som forskningsprojektleder. Det var forskningsenhedens ansvar at lægge en plan for forskningen (forskningsdesign), udføre dokumentation efter planen (empiriindsamling) og formidle resultaterne (nærværende bidrag og afsluttende konference). Forskningsenheden har samarbejdet med projektenheden, før projektet fik bevilget udviklings- og forskningsmidler. Dette tidlige samarbejde gik ud på at konceptualisere de indholdsmæssige rammer for projektet på baggrund af eksisterende forskningsevidens. Denne løbende dialog foregik uformelt, men regelmæssigt i perioden oktober 2014-december 2015. Det formelle samarbejde mellem Kulturens Laboratorium, Kulturregionen og Aalborg Universitet trådte i kraft 1. januar 2016 og afsluttedes 30. juni 2017. Empiriindsamling i de ni udvalgte skole/kunst- & kulturpartnerskaber foregik i perioden april 2016-december 2016. Som forsker havde jeg fuld autonomi i mine beslutninger om forskningsdesign, med andre ord har jeg foretaget alle de endelige beslutninger om, hvad det var interessant at undersøge og hvordan det ville være hensigtsmæssigt at gøre det. Forskningsdesignet blev godkendt af Kulturregionens fagråd, hvis medlemmer er følgende interessenter:

Fagrådet: Skab dig selv

Ib Ketelsen,	Formand for Det Rådgivende Fritidsudvalg
Alfio Bonanno,	Kunstner
Pia Skovshoved,	Tidligere formand for Fyns 11. Musikskole
Mathias Jæger,	Ungerådsrepræsentant
Nanna Floytrup,	Ungerådsrepræsentant
Anders Skovgaard,	Projekt- og eventansvarlig, Momentum
Anne Bertram,	Freelance børnekultur- og filmkonsulent

Som forsker etablerede jeg en dialog med fagrådet om løbende kommentarer og ønsker. Efterfølgende har empiriindsamlingen kunne trække på praktisk hjælp fra projektenheden og fra nogle interesserede medlemmer af udviklingsenheden. Projektenheden har således understøttet forskningen ved at løse logistiske problemer og udviklingsenheden har deltaget i studiegruppen og i uformelle samtaler på de lukkede sociale medier, således at en dialogisk form for meningsskabelse kunne opstå.

Udviklingsenheden var placeret hos de deltagende parter: Skoler, kunstnere og kulturinstitutionerne. Hver deltager deltog gennem en repræsentant: En lærer, en kunstner, en kulturformidler. Skolerne bidrog ved at deltage med som regel en klasse og kun i to tilfælde med to indbyrdes samarbejdende klasser. Kulturinstitutionerne involverede i de fleste tilfælde den medarbejder, som var ansvarlig for undervisningstilbud. Hvert partnerskab bestod af en trio, som kan visualiseres således:



Model 2 Partnerskabets parter

Parterne blev udvalgt på baggrund af en række forskellige kriterier: Deltagernes vilje og forpligtelse over for aktiviteterne, geografisk variation over hele regionen, topografisk variation (by, landsby), skolens størrelse, variation af klassetrin, variation af kunstart og genre, variation af kulturinstitutionstype (kulturhistorisk, lokalhistorisk eller kunstmuseum, bibliotek, symfoniorkestrer, teater). Desuden blev parterne på forhånd sammensat af projektenheden på baggrund af logistiske, indholdsmæssige og intuitive kriterier. Der skal understreges, at de logistiske kriterier ikke har udelukket muligheder for deltagelse i aktiviteterne. I nogle tilfælde krævede aktiviteterne, at klassen skulle bruge transport, og denne udgift har projektenheden sørget for at dække. Sammensætningen af de forskellige parter blev til en slags (lykkeligt) arrangeret ægteskab: Et arrangeret partnerskab.

Udviklingsenhedens ansvar lå i at designe og udføre de aktiviteter, som eleverne skulle deltage i. Fordi udvælgelse og planlægning af aktiviteterne, ifølge projektbeskrivelsen og de indledende møder, skulle overlades til deltagerne, faciliterede projekt- og forskningsenhederne en indledende samtale mellem parterne. Den 5. april 2016 blev projektet lanceret ved et heldagsseminar, bestående af faglige oplæg om æstetiske læreprocesser, samt faciliterede og uformelle samtaler mellem partnerne. De faciliterede samtaler havde til formål at give plads til partnernes forhandlinger om de fælles aktiviteter. Det detaljerede program kan læses i *Supplerende ressourcer*. Som en del af aktiviteterne skabte dette møde de organisatoriske rammer for at en fri samtale kunne opstå i partnerskaberne.

Ved mødet blev de arrangerede partnerskaber afsløret og de tre parter fik mulighed for at lære hinanden at kende og planlægge en første skitse af aktiviteterne. Som interviewene viser, blev disse samtaler grundlæggende for delprojekternes videre udvikling, i så høj grad at alle partnerskaber nåede at blive enige om delprojektets indhold. I nogle tilfælde blev aftalerne afsluttet med specifik fastlæggelse af indhold og valg af aktiviteter. Ved samtalerne fortalte parterne hinanden:

- Hvad er mine kompetencer (Hvad kan jeg? Hvad er min foretrukne kunstneriske/kulturelle områder)?
- Hvad er mine interesser (Hvad vil jeg? Hvad er mit udbytte?)
- Hvad er mine behov (konkrete rammer for samarbejde)?
- Hvad er mine visioner for det fælles projekt (hvad kan vi sammen)?

Desuden blev en mere kollaborativ samtale initieret med fokus på følgende:

- Hvad er de muligheder vi kan se i samarbejde for at vores forskellige fagligheder og interesser kan komme sammen?

Disse åbne samtaler sluttede med konkrete aftaler, som var struktureret forskelligt, men som alle tog stilling til:

- Hvornår de skulle vende tilbage til hinanden
- Hvordan de skulle kommunikere videre
- Fastlæggelse af mulige datoer til delprojektaktiviteter
- Råskitse af aktiviteter og deres indhold.

Progressionen i disse samtaler og strukturen i dem ser ud til at have fungeret godt for de forskellige parter, i så høj grad at det kan danne model til gavn for fremtidige partnerskaber. En partnerskabs samtalemodel kunne derfor se således ud:

Fælles faglige oplæg

Faciliteret samtale i storgruppe

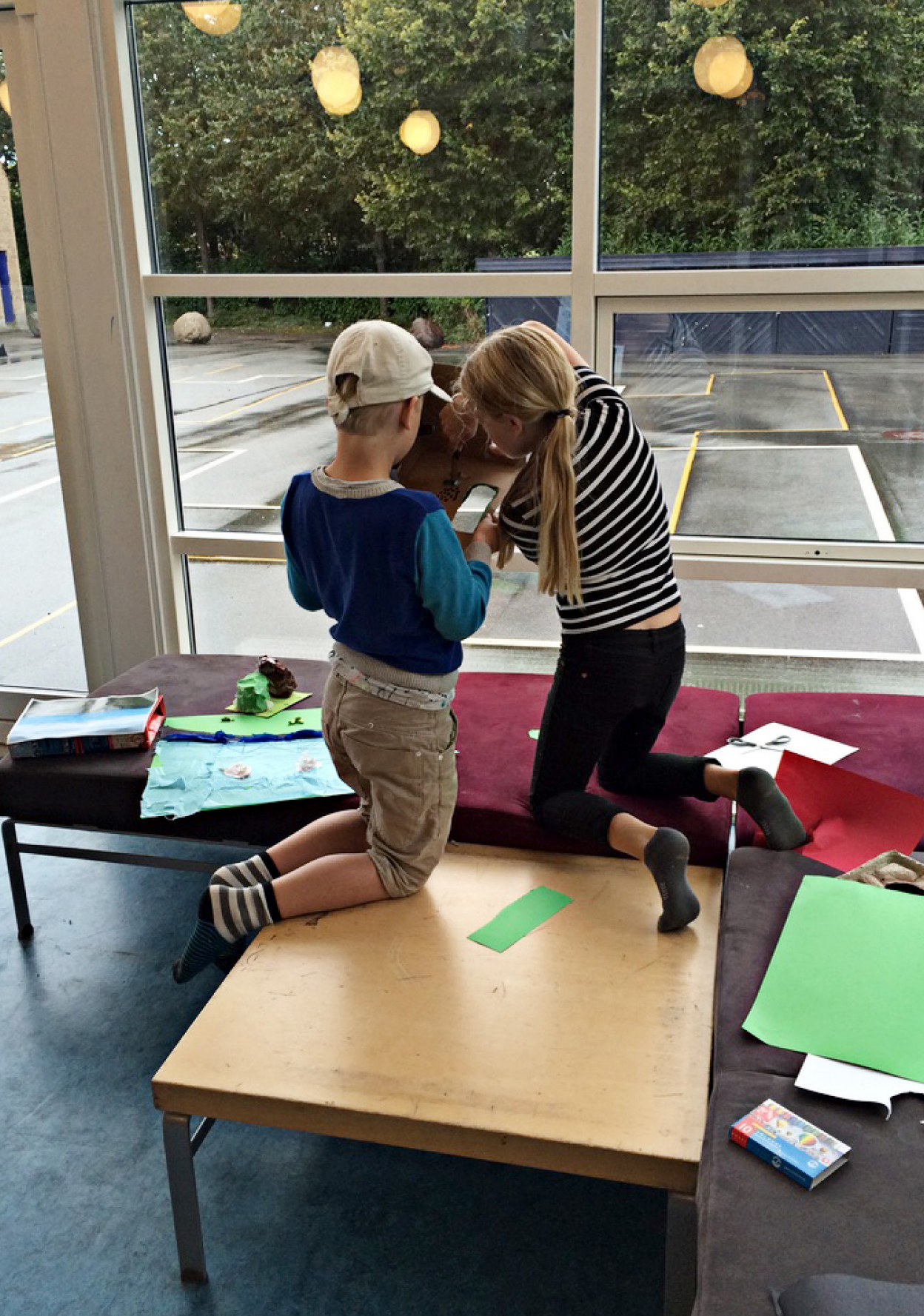
Faciliteret
samtale i
partnerskab

Gensidig
præsentation

Drøftelse af faglige
kompetencer og
interesser

Konkrete aftaler og
planlægning

Model 3 Partnerskabets samtalemodel

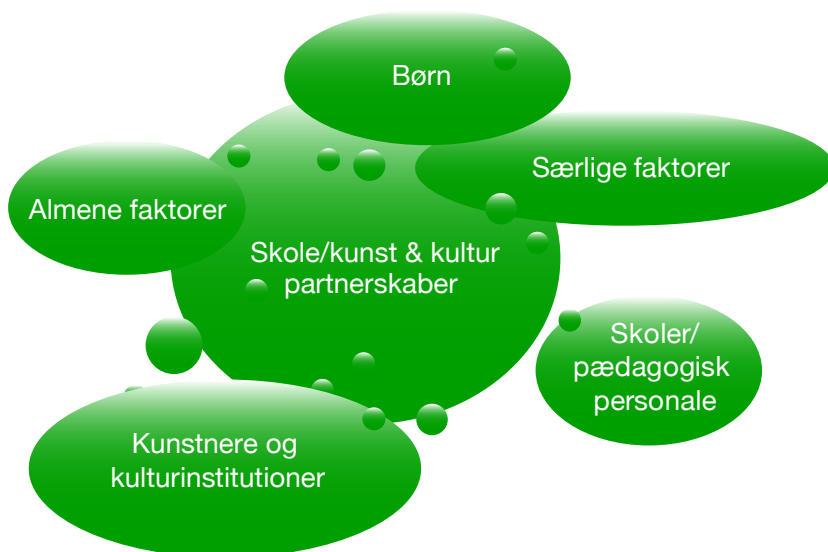


Forskningsdesign

Forskningsprojektet er designet således, at der tilvejebringes et solidt vidensgrundlag om såvel generelle som specifikke kvalitative faktorer og forhold af relevans for projektets emne. Forskningsprojektet har til hensigt at kortlægge, beskrive og analysere fænomenet skole/kunst- & kulturpartnerskaber. Der skelnes i forskningen desuden systematisk mellem følgende perspektiver (se modellen næste side):

- Almene faktorer og forhold, som er af betydning for kunstundervisning i skoler eller undervisning generelt i alle fag
- Særlige faktorer og forhold, som gør sig gældende for særlige projekter med inddragelse af skole/kunst- & kulturpartnerskaber (børnenes møde med professionelle kunstnere og kulturformidlere)
- Inddragelse af læring i skole/kunst- & kultur partnerskaber på forskellige niveauer
 - Pædagogisk: skolepersonale (lærere, pædagoger)
 - Kulturelt: kunstnere og kulturinstitutioner.

Til opfyldelse af forskningsformålet blev kvalitative og kollaborative metoder valgt som arbejdsmetode og værktøj. Forskningen er afgrænset til folkeskolebørn (6-16 år) og til de ni udvalgte kunstnere og kulturinstitutioner, som har arbejdet med målgruppen. Som nævnt ovenfor blev partnerskaberne udvalgt på baggrund af kvalitative kriterier for mangfoldighed og repræsentativitet, herunder fx geografisk spredning (by / landsby, forskellige regioner og landsdel), aldersspredning (forskellige trin), mangfoldig-



Model 4 Almene og særlige faktorer

hed i læringstilbud (forskellige typer af oplevelser), antal medarbejderne og børn (Brinkmann & Tanggaard 2012).

Den konkrete forskningsstrategi blev fordelt i følgende stadier:

1. Vidensindsamling
2. Kvalitative beskrivelser
3. Observationer og kvalitative interviews
4. Studiegrupper/ fora
5. Analyse
6. Afrapportering
7. Formidling.

VIDENSINDSAMLING. Forskningsprojektet startede med etableringen af overblik over eksisterende viden vedrørende faktorer og forhold, jf. literaturlisten, og relevante erfaringer fra feltet i Danmark og i udlandet. Herigennem opnås et overblik over viden om teoretiske perspektiver om æstetiske læreprocesser, praksis vedrørende skole/ kunst- & kulturpartnerskaber, forudsætninger samt barrierer herfor – på henholdsvis pædagogisk og kulturelt niveau.

KVALITATIVE BESKRIVELSER af skolernes aktiviteter blev grundstenen i nærværende projekt. En konkret opsummering kan læses nedenfor i

Supplerende ressourcer. Alle deltagere, der indgik i projektet, blev bedt om at sende en meget kort beskrivelse af deres kompetencer og interesser inden for feltet skole/kunst- & kulturpartnerskaber. Som beskrevet ovenfor blev udvælgelsen af deltagere foretaget i samarbejde med projektlederen, med henblik på at sikre variation i de ni cases. Selektionstypen: *Cases med maksimal variation* har dog ikke nødvendigvis været paradigmatisk for skole/kunst- & kulturpartnerskaber (Flyvbjerg 2010). Casestudierne så på de faktorer, der vanskeliggør eller befordrer muligheden for at udvikle ”gode” skole/kunst- & kulturpartnerskaber eller kunstneriske og læringsmæssige tilbud, for at tilgodese de gode ideer og praksisser, tegn på glæde ved læring, børnenes udbytte, ændring af adfærd, well-being (trivsel).

OBSERVATIONER OG KVALITATIVE INTERVIEWS. Alle cases blev observeret og dokumenteret ved hjælp af en semistruktureret observationsguide ved direkte observation, video, billeder og indsamling af artefakter (noter, post-its). Omfanget af observationen varierede, ifølge aftale med skolerne og kunstnerne.

Interviews var semistrukturerede og kvalitative og blev foretaget med alle deltagere: Elever, lærere, kunstnere, kulturformidlere. Alle deltagende parter blev informeret om forskningsproceduren og indholdet og blev bedt om at give tilsagn om deltagelse (underskrevet samtykkeerklæring). Lignende etiske overvejelser blev foretaget ved den fotografiske dokumentation, ved hjælp af skolernes forhåndsftaler med skolebørnenes forældre. Interviews med de voksne har haft en varighed af ca. 30-50 min. hver. Interviewene blev indsamlet ved individuel samtale, ved gruppeinterview med en lærer og en kunstner, eller med alle tre parter (lærer, kunstner, kulturformidler). I nogle få tilfælde blev interviewene foretaget på skype (videoforbindelse) og suppleret af e-mailsamtale. Interviews med børn foregik i små grupper à 3 eller 4 børn pr. interview, med en varighed på ca. 30-40 min. hver. Interviewene med børn blev udelukkende foretaget ved forskernes observationsbesøg på skolerne og lige efter aktiviteternes afslutning, dvs. efter oplevelsen. Flere detaljer om projektets dokumentation kan læses nedenfor i *Supplerende ressourcer*.

Uformelle samtaler blev så vidt muligt dokumenteret ved feltnoter.

STUDIEGRUPPER/FORA. Projektets oprindelige ambition var at etablere et kollaborativt aktionsforskningsmiljø, som kunne bruges til at skabe viden om skole/kunst- & kulturpartnerskaber. Dette var ønsket for at

skabe medansvar, medejerskab og medbestemmelse for målgruppen i projektet. Intentionen var at engagere al ekspertise i partnerskaberne og oprette et fælles forum. Aktionsforskning adskiller sig fra de forskellige metoder, som anvendes i samfundsforskning (Launsø & Rieper 2005), pga. dens fokus på at skabe:

- Fælles læring
- Nye og dybe indsigter
- Konkrete forandringer.

Til dette formål blev der foreslået en række fokusgruppeinterviews, som skulle fungere som fora eller studiegruppemøder for de deltagende parter, med forskeren som facilitator og som skulle dokumenteres løbende. I praksis har denne ambition måttet revideres i forhold til deltagerens mulighed for deltagelse og omfanget af empiriske data. Derfor har studiegruppernes mødefrekvens været:

1 opstartsmøde 05.04.2016 (heldagsmøde)

1 midtvejsmøde den 25. november 2016 (2 timer)

1 afsluttende møde 8. juni 2017 (afsluttende konference)

(i alt 3 møder i løbet af hele projektforsløb).

ANALYSE. De empiriske data blev analyseret kvalitativt. Et centralt kriterium har været et højt niveau af polyfonisk fortælling, dvs. at de mange stemmer høres og tages alvorligt. Mit ønske har været at give så meget plads som muligt til deltagerens stemmer og oplevelser, for at se nærmere på oplevelsernes kvalitet. Analysen har i høj grad været datadrevet, dvs. at jeg har forholdt mig åben over for de forskellige perspektiver (elever, lærere, kulturformidlere, kunstnere) og individuelle stemmer (bottom-up tilgang). Selv om nogle forskningskategorier hviler på tidligere forskning (Chemi 2012), har jeg forsøgt at forholde mig åbent og fænomenologisk til interviewpersonernes udsagn. For eksempel blev jeg, selv om jeg satte min tidligere viden i parentes, ret tidligt i analysestadiet klar over, at flere analytiske kategorier fra *Artfulness* projektet (Chemi 2012) også var aktuelle og anvendelige til at bearbejde disse data. Fordi begge projekter dokumenterede skole-kunstner partnerskaber, fandt jeg ofte en sammenhæng i deltagerens respons. For eksempel blev de tidligere udviklede analytiske kategorier af positive/negative emotioner anvendt her også.

AFRAPPORTERING. Den nærværende forskningspublikation er en del af formidlingsstrategien, hvor den sammenfattede viden præsenteres, og hvor der gives idéer til konkrete anbefalinger i forlængelse heraf. Denne undersøgelse er blevet fortaget ved hjælp af forskningsbaseret evaluering med henblik på at kvalificere den videre udvikling af fremtidige partnerskaber. Undersøgelsens hensigt har været at udvikle både forskning og praksis, da den er rettet mod såvel forskere som udviklere.

Dette projekts resultater dækker således både en forskningsmæssig dokumentation (udvikling af forskningskriterier og kategorier at evaluere på) og udvikling af viden for praksis (kvalificering af praksis). Selv om man ikke skarpt kan adskille forsknings- og evalueringsresultater, kan projektets resultater opdeles i et *forskningsniveau* (forskningsviden) og et *udviklingsniveau* (praksisviden). Dette vil være endnu tydeligere, når forskningsresultater præsenteres.

I dialog med mine kollegaer fra Kunststyrelsens Forskerpanel (Slots- og Kulturstyrelsen) blev jeg klar over, at dette arbejde er et eksempel på nødvendigheden af at have en forskningsbaseret, når det handler om evaluering og dokumentation af udviklingsprojekter, som omhandler skole/kunst- & kulturpartnerskaber. Anden type forskning, fx evaluering med fokus på målopfyldelse af kriterier, der er opstillet på forhånd (administrativ evaluering), kan netop miste pointen i dette domæne og derfor være uanvendelig. Det, at udviklingsevaluering af skole/kunst- & kulturpartnerskaber er en ganske vanskelig opgave, er ofte overset. Det er netop styrken ved det nærværende arbejde at kombinationen forsknings-/udviklingsevaluering gennemføres systematisk og i dybden.

FORMIDLING. Ud over nærværende publikation er den anden del af forskningsprojektets formidling den afsluttende konference (se *Supplerende ressourcer*), hvor alle deltagere formidler projektets resultater og oplevelser i form af oplæg og workshops.



Eyes-on: Kunstneren viser vejen

Forskningsresultater: forskningsviden

Dette studies resultater ligger i krydsfeltet mellem forskningsbaseret evaluering (forskningsviden og teoriudvikling) og evalueringsbaseret forskning (dokumentation og praksisviden). Jeg har først og fremmest udviklet forskningsmæssige kategorier til udforskning af dette komplekse felt (skole/ kunst- & kulturpartnerskaber) og fænomen (kunst og læring). Det er altid en vanskelig opgave at evaluere og dokumentere udbyttet af tværfaglige initiativer og komplekse læringsmiljøer. Forskerens arbejde ender ofte med at være en reduktion af denne kompleksitet ved at identificere bestemte forskningskategorier og at kondensere deltagernes udsagn i disse analytiske kategorier. De nedenfor nævnte værdikategorier giver et forskningsmæssigt grundlag for at formulere kvalificerede fortolkninger af empiriske data og for at kvalificere den praksisviden, som opsummeres i anbefalinger. Jeg har identificeret de følgende kategorier i forhold til fire niveauer (elev-, lærer-, kulturformidler-, kunstnerperspektiv):

Elevperspektiv

- Positiv emotionel respons

- Læringsudbytte

- Positive emotioner

- Negative emotioner

- Anderledeshed

- Kunst og æstetik specifikt

Lærerperspektiv

- Lærernes opfattelse af børnenes udbytte (emotioner)

- Læringsudbytte (kognition)

- Lærerperspektiv

- Partnerskab og samarbejde med kunstnere

Kulturformidlerperspektiv

- Hvad fungerede godt

- Læringsudbytte for elever

- Læringsudbytte for kulturformidler

- Didaktik

- Hvad er særligt for kulturinstitutionerne

Kunstnerperspektiv

- Udbytte for elever

- Udbytte for kunstner

- Didaktik

- Hvad fungerede godt

- Hvordan kunstnerne tænker.

Forskningsresultater: praksisviden

Elevperspektiv

Positiv emotionel respons

Børnenes respons på de kunstneriske aktiviteter er uden undtagelse positiv. Alle interviewede elever udtrykker sig positivt, dog med forskellige intensitetsniveauer i begejstring, fra de forsigtige "hyggeligt", "sjovt" eller "ret sjovt", "spændende" til "mega fedt", "rigtig sej", "virkelig fantastisk". Selv om denne positive emotionelle respons er tegn på en vellykket involvering af børn i de kunstneriske aktiviteter, siger de generiske og ikke nuancerede udtryk meget lidt om, *hvad* eleverne specifikt finder sjovt eller spændende.

Oftentimes yder børnene selv en forklaring på, hvad de mener har været særligt godt. I de få tilfælde, hvor dette ikke var sket i interviewene, blev børnene opfordret til at være mere specifikke. Svaret var altid præcist og ofte beriget med konkrete eksempler, tegn på at børnenes hensigt ikke var at møde de voksnes forventninger eller at *please* de voksne i projektet med en positiv evaluering. Hvad eleverne peger på som kilde til deres begejstring er følgende:

- Overraskelse
- Socialitet
- Æstetik
- Nyhed
- Lethed
- Anderledeshed
- Bevægelse
- Læring

- Hands-on
- Inspiration
- Leg.

Herunder vil alle punkter blive kommenteret.

OVERRASKELSE. Som Bamford (2006) har konceptualiseret, da hun udarbejdede UNESCO rapporten om børnenes oplevelser med kunstneriske og kulturelle aktiviteter, var et fælles kendetegn for disse oplevelser "wow" effekten (*the wow factor*), dvs. en uventet, positiv og overraskende erkendelse. De interviewede elever rapporterer, at de blev overraskede over nogle aktiviteter i sig selv, fx røgskulpturer i naturen, som netop er designet for at overraske modtageren, men også over resultatet af deres eget kunstværk. En 2. klasse dreng forklarer sin positive oplevelse med en overraskelse over processen og produktet af den kunstneriske aktivitet: "Jeg synes det var fedt, fordi alt det røg der, det kunne blive forskellige farver, og så det billede vi lavede, med at arbejde sammen, så synes jeg, det var rigtig flot lavet"¹.

SOCIALITET. Som citatet ovenfor introducerer, udtrykker flere elever sig begejstret for den sociale dimension af aktiviteten. Alle de observerede aktiviteter har været projekt- og fællesskabsbaserede og har tilladt en høj grad af interaktion blandt eleverne. Oftest blev gruppearbejdsformen valgt på forhånd, men selv i de individuelle opgaver (fx at male sit eget maleri) blev der planlagt fælles aktiviteter, såsom kritik, spørgerunde, hjælp til oprydning. I nogle tilfælde blev børn fra forskellige klasser sat sammen. I et enkelt tilfælde samarbejdede elever fra mellemtrin (3. klasse) med elever fra udskoling (8. klasse). Det resulterede i alle interviews i stor fokus på de sociale relationer, både med børn og voksne. Eleverne forbinder denne sammensætning med noget positivt, som en 3. klasse pige siger: "Det rigtig sjovt at arbejde sammen med dem her, fordi at vi er rigtig gode, vi har et rigtig godt samarbejde sammen". En pige i 2. klasse understreger sin fornemmelse for, at de nye relationer kommer til at medføre en vedvarende adfærdsændring: "Vi har fået meget mere fællesskab. Jeg tror vi vil være meget meget meget mere sammen". Denne pointe præciseres i andre interviews, hvor det fremhæves, at værdien af de – nye eller uddybede – relationer kan have en direkte

1 Fra nu af vil alle citater uden reference henvise til de originale interviews i dette projekt.

konsekvens for elevernes læreprocesser. En 4. klasse dreng peger på den positive pædagogiske funktion, disse sociale relationer kan have: "Vi prøver, og så stoler vi på, at de andre ved lidt om det, og så... ved vi jo lidt af hvert. Sådan... Hvis Mads nu ved noget, så ved jeg noget andet. Så ved vi meget til sammen". De sociale relationer bruges til at hjælpe hinanden i de givne opgaver og det føles rart.

ÆSTETIK. Hvad der tiltaler børn i de kunstneriske oplevelser kan, som nogle af dem rapporterer, være deres møde med skønheden. Ikke desto mindre er æstetisk nydelse nævnt flere gange i andre betydninger, fx som æstetisk fortælling eller fremstilling (making) af kunstværker. En pige i 2. klasse forbinder fx tydeligt sit positive indtryk af aktiviteten med en æstetisk nydelse: "man kunne se ting og høre nogle historier om alt det der, og det var også sjovt, at vi skulle lave teater". En 3. klasse dreng rapporterer en kompleks inter-relation af positive effekter baseret på æstetisk nydelse:

Det er fordi vi er kommet meget tættere, sådan nærmest, nu er det ligesom vi kender Johannes Larsen, fordi vi har fået så meget at vide om ham, at vi nærmest ved alt om ham. For eksempel, hvis man nu selv havde gået rundt på det der museum, så havde man nok ikke prøvet lige så meget, som vi har prøvet, for vi har fået fortalt alle mulige historier, og vi skulle lugte til alle mulige ting.

Dette citat forener både viden om kunstneriske emner (maleren Johannes Larsens liv og virke), den narrative element i æstetiske oplevelser ("alle mulige historier") og sanselige erkendelser ("vi skulle lugte til alle mulige ting"). I et tilfælde nævnes en kombination af flere æstetiske indtryk: "[det har været] hyggeligt at være sammen [sociale relationer] med hele klassen på tur [sanselig erkendelse], og lave billeder [aktiv fremstilling]" (pige, 3. klasse).

NYHED. Nyhedsværdi er det element, som mest tiltaler børn positivt. Som det også argumenteres for herunder, opfattes bare en ændring i skolens hverdag som positivt, uanset hvad det handler om. Når eleverne nævner nytten af nye oplevelser, specificerer de, at det er sjovt at prøve noget for dem nyt, enten i fremstilling (dreng, 2. klasse: "Vi har ikke prøvet det før") eller i nye fysiske rammer (dreng, 3. klasse: "Sjovt at se andre steder"), eller bare noget nyt i forhold til skolen og skolens opgaver

(dreng, 3. klasse: "Det har hjulpet meget, at vi ikke kun skulle sidde og lave de samme ting hele tiden, og lave noget nyt og se det hele fra flere vinkler af", pige, 9. klasse: "Jeg synes det har været sjovt. Det har været udfordrende, og det var sjovt at prøve noget anderledes, noget som man ikke lige er vant til, og som man ikke lige bliver kastet ud i, i hverdagen"). Flere elever understreger, hvor spændende det har været at prøve nye medier (dreng, 8. klasse: "Det har været spændende, vi har været rundt og lære en masse nyt om stop-motion, og generelt hvordan man arbejder med animation. Det var også rigtig sjovt, da vi optog lyde") eller måske andre fagligheder en (pige, 9. klasse: "[Det har været] meget sjovt, at have fokus på noget andet, end det man lige er vant til altså i skolen, der er det jo meget... altså det faglige... sådan matematik og dansk der ligesom er fokus på. [Her er fokus på]... hvordan man er, sådan mundtligt rent personligt")

Inden for kategorien nyhed har elevernes citater om en opnået ny læring en særlig status. Dette vil blive uddybet nedenfor, under "Læring".

LETHED. En meget forståelig kilde af tilfredshed hos børn er den oplevede lethed: Aktiviteterne føles og beskrives som frikvarter på grund af den frihed, aktiviteterne tilbyder. I dette citat fra en 4. klasse pige nedtones frihedsgraden, men med lidt påvirkning af den positive indstilling: "[I skolen] må vi ikke lave så... hvad vi har lyst til. Her måtte vi lave *næsten*, lige hvad vi havde lyst til".

ANDERLEDESHED. Meget af elevernes begejstring begrundes med deres indtryk af de kunstneriske og kulturelle aktiviteter som anderledes end skole. Elevernes formuleringer spænder fra en generisk "veksling i skoledagen" (dreng, 9. klasse) til en mere nuanceret forklaring på, hvordan de oplevede aktiviteter er anderledes end skolens hverdag: "[Det var] sjovt nok, at komme et andet sted hen i skole og sådan lære noget andet end det man kan lave i skolen" (pige, 2. klasse), "Man ikke skulle sidde på en stol heeele tiden, og så at man også kunne lege lidt" (dreng, 2. klasse), "Altså det er lidt sjovere det her, end bare at sidde på sin stol, så er det lidt sjovere når man kommer ud og laver noget andet (pige, 7. klasse). Hvordan eleverne italesætter dette skisma, vil blive uddybet senere.

BEVÆGELSE er ikke ofte nævnt som en betydningsfuld grund til at projekterne opleves som positive. Når bevægelse endeligt nævnes, mener børnene, at skolen selv ville være sjovere, hvis man kunne lave mere af

"bevægelsesting" (dreng, 9. klasse). Den samme dreng mener at bevægelse i læringsaktiviteter påvirker hukommelsen: "Så kan man måske huske det bedre, end hvis man bare skrev det ned".

LÆRING. Muligvis fordi børnene er bevidste om, at skoleaktiviteter *forventes* at skabe læring, nævnte flere en opnået ny læring som kilde til positiv indstilling og tilfredshed med aktiviteterne. Hvad der er særligt, er her at eleverne selv nævner en opnået ny læring som kilde til positive emotioner, også når de ikke (eller inden de) blev spurgt direkte om aktivitetens læringsudbytte. En 8. klasse dreng siger: "Det har været virkelig fantastisk, at være herude. Vi har haft chancen for at finde ud af, hvordan det var man rejste i gamle dage. Og prøve at sidde i deres pladser, og så hvordan nyere [transportmidler], op igennem tiden". Drengen her fortsætter med at udtrykke sin begejstring for specifikke indsigter i fortidens vaner og hverdagen, men også sin undren, som er kvalificeret af førstehåndsoplevelser.

Hvad nogle elever peger på er, at det særlige med de kunstneriske aktiviteter var, at de fik lov til at prøve noget nyt, som skaber læring: "[Det har været] godt at prøve, fordi man lærer noget nyt" (pige, 2. klasse). Nogle elever er endnu mere specifikke og nævner, hvad de har været særligt tilfredse med at lære: "At lære noget om kropsprog" (dreng, 9. klasse), "Man får nogle gode metoder [til fremlæggelse]" (dreng, 9. klasse).

HANDS-ON. Den form for læring, som har været mest påskønnet i elevernes interviews, er den aktive form, som indebærer hands-on opgaver. Den eksperimenterende del ("Det var spændende at prøve", pige, 2. klasse; "Det var en god oplevelse at prøve", dreng, 7. klasse) eller de praktiske udfordringer ("Sjovt og lave det der, med det der farver, hvor vi bare skulle lave de der kruseduller, der ikke lignede noget", dreng, 3. klasse; "Jeg kan godt lide, at bygge ting, nogle gange, af pap", dreng, 3. klasse; "Det er sjovere at lave tingene, tror jeg, end at sidde med et stykke papir og skrive det ned, fordi så... Altså det er jo nemmere at lave det, end at sidde og skrive på et stykke papir hele tiden", dreng, 9. klasse; "Jeg synes det var sjovt, at bygge med ler", dreng, 2. klasse). Som i tilfældet med bevægelse forbindes de aktive kunstneriske aktiviteter også med en forbedret hukommelse: "Hvis man har haft den oplevelse her, som det her, så tror jeg, at man ikke glemmer, sådan rigtigt" (dreng, 8. klasse).

INSPIRATION. Flere elever nævner som kilde til positivt indtryk en kognitiv tilstand, som er tæt forbundet med kreativitet: Inspiration. En 3. klasse pige siger: "Jeg synes man kan få gode ideer af andre billeder, så det ikke bare bliver det samme man maler hele tiden, hvis det er man ikke kan finde på noget". En dreng, som deltog i det samme projekt, uddyber disse refleksioner og nævner den gensidige inspiration, som kunstprojektet har bibragt: "Det er sjovere når man gør det sammen med nogle andre. [...] fordi hvis man sidder helt alene, så sker der ikke rigtig noget. Så tænker man... helt selv. Men der er det også nogle gange sjovt...". En klassekammerat udtrykker sig også positivt og vender inspiration hen imod et kollektivt udbytte: "Altså jeg synes man lærer mere, hvis man sådan er samlet, og sådan kigger på de andre, og ser hvordan de gør, så man kan lære noget af dem" (pige, 3. klasse).

LEG. Løst forbundet med en følelse af lethed ("frikvarter"), undersøgende tilgang ("at prøve") og positivitet ("sjov") er den rapporterede følelse af legende aktivitet. Ikke desto mindre, ser leg nogle gange ud til at distrahere børnene fra de kunstneriske og kulturelle aktiviteter, fx ved et tilfælde med en 3. klasse dreng, som nævnte som det sjoveste en leg, som egentlig foregik i pauserne: "Det var sjovt at klæde sig ud... fordi man fik vingummier". I dette tilfælde kan man få en decideret tvivl om relevansen af aktiviteten for den pågældende elev.

Læringsudbytte

Når eleverne bedes om at pege på dét, de mener at have lært, svarer de enten med generiske udtalelser om en forhøjet kvalitet i deres læring (dreng, 2. klasse: "meget bedre kunst, end når vi sådan normalt plejer at gøre") eller en diffus kvantitativ fornemmelse at de har lært "en masse". Ikke desto mindre kan mere specifikke udtalelser opstå i interviewene. I de tilfælde hvor eleverne – på opfordring eller spontant – eksplicit nævner et specifikt læringsudbytte, peger børnene på følgende læring:

- Om sig selv
- Viden om
 - Lokalområde
 - Fortællinger
 - Historie
 - Kunstnere
 - Følelser
 - Hands-on

- Fagligt
 - Skolefag
 - Andre fagligheder
 - Anvendelse
- Kunst
 - At male
 - Critique/kritik
 - Æstetisk kvalitet
- Kreativitet
- Socialt.

Alle disse specifikke læringspunkter uddybes herunder.

OM SIG SELV. Eleverne nævner sjældent dette læringsudbytte, men når det sker, handler det om en individuel indsigt. Når børnene omtaler en opnået personlig erkendelse, henviser de ofte til en forhøjet bevidsthed om egne præferencer i forhold til læringsopgaver. Fx kan man i denne udveksling mellem en dreng og en pige i 2. klasse høre pigen berøre en ny erkendelse om sine egne præferencer i forhold til kunst- eller fritidsaktiviteter:

Dreng: ...oppe i billedkunst... Det er meget flot, at vi kunne lave det der ud af naturen...

Pige: Jeg kan bedst lide, at være indenfor, men jeg har fundet ud af, at det er mega sjovt at være udenfor, man kan lave alle mulige mega seje ting og det har jeg fundet ud af, her på det sidste... Så jeg er rigtig meget udenfor nu... Men de andre dage, der har jeg hadet udeskolen mega meget, fordi jeg hader at komme udenfor, men nu har jeg fundet ud af, at det er rigtig sjovt, og man kan lave mega mange seje ting i stedet for bare at sidde og se fjernsyn.

Pigen lyder oprigtigt overrasket over den ændrede smag, som hun begrundes med den positive oplevelse med kunst i projektet. Hun lyder også motiveret for at bringe denne erkendelse videre i andre kontekster i sit liv, fx når hun sidder hjemme og ser fjernsyn. Mellem linjerne kan man læse en mulighed for, at pigen kan opleve en identitetsændring (akkomodativ eller transformativ læring), hvis hendes erkendelse bekræftes og opmuntres med flere positive og aktive oplevelser med kunst og kultur i skole eller i fritiden.

VIDEN OM. Eleverne adskiller i deres besvarelser læring og viden om bestemte emner. Jeg har derfor valgt at kommentere på det som en selvstændig kategori. Det er megetsigende at eleverne specificerer at de har fået ny viden om bestemte områder, fordi det betyder at de har opnået deklarativ viden (at vide *at*). De husker informationer *om* specifikke emner, som de ikke havde før. I stedet for ser det ud til, når de nævner læringsudbytte generelt, at handle mere om procedurel viden (know how, at vide *hvordan*). Det er interessant, at eleverne på tværs af aldersgrupper har en tydelig intuition om denne forskel. Hvor bevidste de er om det, kunne det være interessant at undersøge.

Eleverne nævner, at de er blevet klogere på det **LOKALOMRÅDE**, hvor projektet foregik hvis det faglige emne fokuserede på det. En pige på 2. klasse indrømmer: "Jeg vidste ikke helt, at Ærø faktisk fandtes". I sit interview peger pigen på denne viden om lokalområdet som sit personlige læringsudbytte. Denne læring kunne ske på baggrund af projektets aktivitetsvalg, som inkluderede et besøg hos et kulturhistorisk museum på Ærø. I løbet af det samme projekt nævnte en pige, at hendes læringsudbytte var viden om bestemte **FORTÆLLINGER** som kulturformidleren havde fortalt på dagen: "Så havde [jeg] fundet på... at man havde troet det der med den grå og hvide dame" (pige, 2. klasse). I dette og andre tilfælde, hvor **HISTORIE** var det fag, eleverne forventedes at få uddybet, beretter børn om at have opnået en ny viden om "de gamle dage" (pige, 2. klasse). Eleverne kan endda pege på, hvor anderledes denne måde at lære historie på er i forhold til det, de oplever på skolen:

(dreng, 8. klasse) Det er jo fra gammel tid, det er jo ikke noget der er helt nyt... Du kan se, togene er også gamle, selve de ting der er her, og det vi lærer også, det er jo god læring også, fordi... vi har jo også historie i skolen, så det kan måske også være med til at give et lille bitte skub i det.

Når man lærer noget om de gamle dage, behøver man ikke at "sidde inde i et varmt rum hele dagen", men man kan også "bare være udenfor hele dagen" (pige, 2. klasse), som i det ovennævnte projekt på Ærø. Specifikt for disse aktiviteter, skal jeg nævne, at denne gruppe elever ikke har haft historiefag inden de besøgte kulturinstitutionen, og alligevel var de i stand til at lave og italesætte den faglige kobling mellem de legende aktiviteter og historiefaget.

Ved projekter, som har andre faglige foci, beretter eleverne om andre typer af opnået viden. Fx siger de, at de ved mere om de **KUNSTNERE**, de har arbejdet med eller om. En 3. klasse dreng fortæller: "Jeg vidste ikke særlig meget om Johannes Larsen! Men så fik jeg så at vide, alt det der med [ham] at [gøre]. Hvad hans kone hedder og hvad for noget, der var hans sted". Mange af de elever, som har mødt en kunstner i løbet af Kulturens Laboratorium, havde aldrig set en kunstner male før. Mange af de deltagende børn har stadig aldrig besøgt et kunstnerværksted eller et teaters kulisser. Med undtagelse af partnerskab 9, hvor en af aktiviteterne bestod af en hurtig rundvisning på Odense Teater og en kort uformel samtale med børneskuespillerne, har ingen af børnene oplevet de kunstneriske processer bag kulisserne, hvor processerne opstår.

FØLELSER. Nogle børn nævner overraskende det følelsesmæssige som et deklarativt vidensudbytte. En 7. klasse pige nævner: "For eksempel at vi skulle prøve at få følelser ind i den der historie" og en 9. klasse dreng siger: "Så synes jeg, at jeg har fået det ud af det, at man har lidt mere fået lysten til, og måske også troen på sig selv, til at... ligesom at springe lidt mere ud-agtig... turde prøve nogle lidt nye ting... ikke være så bange for, igen... fremlæggelser". Han ser ud til at beskrive evner til at håndtere præstationsangst over mundtlig formidling og en forøget opmærksomhed på det.

Sidst men ikke mindst, nævner eleverne at have opnået viden om **HANDS-ON** aktiviteter som et alternativ til en ren deklarativ læring, som de mener dyrkes i skolen. En 3. klasse dreng adskiller de to tilgange: "Nogle gange der taler vi bare også om kunstnerne, og sådan, i stedet for at male hele tiden. Men vi maler, og [vores lærer] er meget god til, at forklare os det". I dette tilfælde oplever børnene en god balance mellem deklarative informationer og mere hands-on-aktiviteter, som afhænger af deres lærers didaktiske tilgang.

FAGLIGT. Når eleverne bedes om at beskrive projektets aktiviteter bredt (Hvad har I lavet?), plejer de at pege på det håndværksmæssige: "Hi dag] har vi bygget det ud af pap" (3. klasse dreng), "Vi har klippet og klistret" (3. klasse pige), "Vi filmer vores historier" (3. klasse dreng). Eller eleverne peger på, at de ved noget om eller har lavet historier om deres tip-oldefar, eller deres gamle forældre.

Ved interviewerne blev dog eleverne opfordrede til at tage stilling til det følgende spørgsmål eksplicit:

Hvad føler du, du har lært? Hvilket fag, føler du, du har lært? (Vær specifik)

Interviewene har været designet og udført som semistrukturerede; derfor blev spørgsmålet formuleret forskelligt i de enkelte kontekster. Ikke desto mindre blev kernespørgsmålet og mening bibeholdt sammenhængende. Eleverne svarede præcist, men var ofte i tvivl om, hvilke **SKOLEFAG** der kunne være koblet til aktiviteterne. Eleverne ser ud til at fange de mest tydelige relationer til skolefaglige områder, fx forbindes teater, historie og kristendom med det samme til et projekt på et kulturhistorisk museum, hvor børn skulle kaste sig ud i historiske rollespil. Men i dette projekt kan børnene slet ikke se relevansen til matematik, og ser kun på opfordring en mulig forbindelse til natur og teknik, og kun fordi aktiviteterne foregik delvis udendørs. En 9. klasse italesætter den faglige tvivl: (pige) "På en måde [er disse aktiviteter] lidt langt fra det faglige... det vi er vant til", (dreng) "Altså... Jeg tror ikke vi tænkte dagen som en faglig dag. Det var, som en... jo, faglighed er jo også lærerigt, men som en mere lærerig dag. Hvor man lærte sine egne grænser, og måske at overskride dem, som jeg ikke tror vi tænker som fagligt".

For det meste forbinder eleverne aktiviteterne til fagene billedkunst, teater, musik, dansk, evt. engelsk i de tilfælde, hvor de blev bedt om også at fremlægge på engelsk. Kun i et tilfælde har en elev rapporteret at have brugt også matematik spontant, fordi opgaven krævede det. En 4. klasse pige skulle bygge sin modellervoksfigur og havde fået at vide af kunstneren, at en arm skulle være ca. fire cm. lang, og hun målte selv med lineal uden lærerens opfordring. Kun i et tilfælde nævnes matematik som mulig faglig kobling til de kunstneriske aktiviteter, i et andet tilfælde nævnes i stedet for teater- og skuespillerteknikker som hjælpemidler til opgavefremlæggelse.

Når **ANDRE FAGLIGHEDER** nævnes, ser elever ud til at forsøge en udfordring af faglighedsbegrebet i sig selv, hvor de selv overvejer om fagligheden bør ses bredere. I de indsamlede interviews kommer kun 9. klasse elever til den erkendelse, hvor de begynder at formulere hypoteser om alternative og anvendelige fagligheder, såsom kropssprog, fremlæggelsesevner og bevægelse (2. klasse pige: "Jeg har lært, at sådan være mere sammen med mine venner og ikke bare sidde og spille iPad derhjemme. Sådan mere "gøre noget!" "bevæge dig!"). Nogle gange er læring serendipitetisk, dvs. et heldigt sammentræf, som en 3. klasse dreng stolt melder ud: "Det jeg lærte på biblioteket,

det var at klatre på klatrevæg!" Aktiviteten på klatrevæggen var noget, som foregik i pauserne og kun fordi klatrevæggen befandt sig i det rum, hvor klassen skulle høre på kunstnerens oplæg. Så det var hverken meningen, at drengen skulle lære det, eller sammenhængen med de designede aktiviteter.

En gruppe 9. klasse elever peger på en tydelig **ANVENDELSE** for deres fremtid af de evner de har fået. De opfatter præsentationsteknikker som en alternativ faglighed med stor relevans i fremtiden, "inden man skal ud på arbejdsmarkedet" (dreng).

KUNST. Naturligvis er det læringsudbytte, der oftest henvises til i interviewene, i større eller mindre grad relateret til kunst. Det kan fx være de konkrete håndværksmæssige evner til kunstneriske fremstillinger. Den samme tendens kan ses i børnenes møde med kulturinstitutioner, hvor de rapporterer konkrete handlinger, fx "[jeg har lært] hvordan man bipper bøger" (dreng, 3. klasse).

I de tilfælde, hvor projektet tilbød billedkunstneriske aktiviteter, rapporterer eleverne, at deres læringsudbytte har været, at de blev bedre til **AT MALE**. I ét tilfælde (partnerskab 3) nævner eleverne både praktisk og teoretisk læring: De har ikke kun lært at male, men også lært om farvecirklen og "hvornår der skal være lyst og hvilke farver, og hvor der skal være farverne, og det gør ikke lige meget, om græsserne bliver helt brun, men der skal også være lidt farver i, sådan så det ligner noget, helt" (dreng, 3. klasse). Den opnåede læring er i det tilfælde forankret, som elevernes evne til at genfortælle om deres egen læring og om de kunstneriske processer eller begreber. Men denne case skiller sig ud fra de fleste, hvor det mere sandsynlig er et lidt overfladisk kendskab til kunstneriske processer. Med andre ord kan de fleste børn nævne, at de har lært noget, som diffust har noget med kunst (sløjd, historiefortælling, billedkunst) at gøre, men kan ikke huske, hvad begreber hedder eller betyder, eller kan ikke rapportere flere detaljer i de håndværksmæssige processer. De fleste elever bevarer ikke informationen om de kunstneriske emner: "Så skulle vi så herved på klassen, og så trykke... og lave graffiti... nej, hvad hedder det...?" (dreng, 7. klasse). I blot et tilfælde inkluderede de praktiske kunstneriske aktiviteter en refleksiv opgave som kan ligne den kunstneriske praksis **CRITIQUE/KRITIK**, dvs. den æstetiske vurdering af den kunstneriske eller håndværksmæssige kvalitet af kunstværket (critique er den tekniske betegnelse for en feedback session i kunstnerens atelier). I de kunstneriske praksisser er kritik en

rutinemæssig form for formativ evaluering, som foretages, *mens* man som kunstner er i gang med at skabe et kunstværk. Kun partnerskab 3 havde designet en kritiksession som en del af maleaktiviteterne. Dette gav tydelig resonans i elevernes læring, som deres gruppeinterview dokumenterer:

Dreng 1: Det var sjovt og godt, og så kunne man også se hvor umage de andre også havde gjort sig...

Pige: Hvordan de havde gjort...

Dreng 2: ...og man kunne også nærmest se, hvordan det var de havde tænkt, med det de skulle male...

Dreng 1: Ja, og man kunne få inspiration fra dem.

I god tråd med principperne bag *visible thinking*, et koncept udviklet ved Harvard Graduate School of Education på baggrund af Reggio Emilia pædagogik (Vecchi 2010), åbner kunstværkerne for en aktiv dialog. Muligheden for at se i dybden i hinandens værker og for at reflektere over, hvad der er god æstetisk kvalitet i det værk, man som elev er i gang med at skabe, giver børnene viden om hinandens processer og tilgange. Fordi disse elever fik lov til at italesætte både deres visioner om værket og de processuelle eller håndværksmæssige tilgange, de havde brugt, har de en mere præcis idé om de andres kognitive processer ("Man kunne også nærmest se, hvordan det var de havde tænkt") og håndværksmæssige beslutninger ("Hvordan de havde gjort").

Selv om partnerskab 3 som den eneste eksplicit og struktureret har tilbudt denne mulighed, rapporterer flere børn om en æstetisk læring. Mere præcist omtaler de, hvad kan fortolkes som bevidsthed og viden om **ÆSTETISK KVALITET**, fx siger en 3. klasse pige: "vi har også lært det der med, hvordan man gør det flot". For at "gøre det flot" skal børn anvende æstetiske kriterier om skønhed og aktivere en vurderingsproces, som er kognitivt udfordrende. Denne elev rapporterer, at hun ikke blot har lært konkrete værktøj ("hvordan man gør") men også de kognitive evner til at vurdere et kunstværk som flot. Flere elever fra andre projekter bekræfter den samme tendens. Fx peger en 4. klasse pige på en læring, som opstår af at mødes med professionelle kunstnere: "Altså vi har jo lært, vi har prøvet at lave, det her modellervoks før... Men at lære det af en professionel, der faktisk ved, hvordan de professionelle også gør, med hvordan man laver mennesker, og sådan". Hendes fortælling er ikke afgrænset til de

praktiske evner, men også til en generel tilgang over værket. Som hun understreger, er modellervoks noget børn har brugt før, men aktiviteterne med en professionel kunstner er særlige, fordi kunstneren har viden og kunnen. Ved det samme projekt, peger flere børn på en bestemt æstetisk vurdering som læringsudbytte: Det realistiske udtryk. Ved gruppeinterviewet er flere enige om en opnået evne til at fremstille realistiske figurer:

Pige 4. klasse: Og sådan... [vi har lært det at] gøre det helt rigtigt...

Dreng 4. klasse: Jeg har lært, at gøre tingene præcise...

Efterfølgende forklarer de begge de grundlæggende principper i realistisk udtryk, som de selv mener er *de rigtige* elementer for et godt kunstnerisk produkt. På den ene side kan man se at eleverne har lært både den praktiske og den teoretiske viden, fordi de er i stand til at huske og genfortælle, hvad de har lært. På den anden side er det, de har lært, meget traditionsbåret. De holder fast i en realistisk æstetik og bliver bekræftet i denne kulturelle socialisering, uden at forholde sig kritiske over for kunstnerens logik.

KREATIVITET. I forhold til kreativitet som læringsudbytte er børn ofte i tvivl om, hvad de voksne mener med det. Som observationerne bekræfter, kan de voksne i disse typer projekter komme til at opfordre børn til at være kreative, uden at forklare, hvad *at være kreativ* egentlig betyder. Sigende er denne udveksling mellem en dreng og en pige i 2. klasse, som havde hørt i klassen, at nu de skulle være kreative. Ved interviewet spurgt jeg dem eksplicit, om de vidste hvad de voksne mente med det, og deres ærlig svar var følgende:

Pige 2. klasse: [Vores lærer] har sagt det masser af gange, så jeg tror godt vi alle ved det, men jeg ved ikke helt hvad hun mener... [...]

Dreng: Jeg tror, det er noget med, at han siger, at vi skal gøre noget, som der måske kan ligne noget, der ikke rigtig helt ligner det, som det måske skal ligne.

Pige: Jeg tænker lidt, at man... er sådan kreativ, når... det er sådan... at man får lavet noget, som der er virkelig kreativt... at det er meget... at det er sådan, på en måde nyt. Sådan, at det er ikke noget man ser hver dag, eller sådan man laver hver dag.

Pigen har en intuition om at kreativitet har noget at gøre med nyhed og originalitet (noget særligt), men hun kan ikke være sikker på det, fordi de voksne har åbenbart ikke sikret sig, at eleverne viste, hvad kreativitet betyder.

Når kreativitet eller relaterede fænomener nævnes, er det for det meste noget om problemløsning og idegenerering. Oftest nævner børnene *inspiration* som positivt udbytte, men siger ikke noget om, hvad de kunne tænke sig at bruge denne inspiration til eller hvordan ideerne bliver til konkrete handlinger. En variation af det findes i partnerskab 2, hvor en 2. klasse pige nævner *fantasi* som sit læringsudbytte.

Desværre er henvisninger til kreativitet fraværende i elevernes interviews. Den følgende udveksling, som foregik blandt 3. klasse eleverne, er tankevækkende:

Interviewer: Hvordan har I fået ideen til at bygge det værk I har bygget?

Dreng: Min mor fandt på det!

Pige: Min mor, hun sagde [det]... Mig og min far havde læst nogle par dage før, den der historie. Så fik jeg at vide, at vi skulle lave sådan noget. Så tænkte jeg: "Ej, det kan lige så godt være den... Når vi lige har stået og kigget på den..."

Interviewer: Du har snakket med dine forældre om det?

Pige: Ja!

Interviewer: Er det deres ide så?

Pige: Nej! Men den kom med inspiration fra, for de dage siden, hvor jeg så den der bog der.

Interviewer: Hvad for en bog?

Pige: Den de har lavet ud fra det. Altså sådan en billedbog. [...] De har vist mig det derhjemme, nogen par dage før vi fik at vide, vi skulle lave sådan noget her.

Interviewer: Er det en bog I havde derhjemme?

Pige: Ja!

Interviewer: Hvad med dig, [dreng]? Hvor har du fået ideen?

Dreng: Jeg har... bare lavet noget... Min mor fandt på det... Så blev min mor og far enige... så... det skulle jeg lave... *Det skal jeg lave!!*

Ud fra lærerens interview fremgår det, at forældrene var blevet involveret, fordi projektet havde fokus på historie og lokalefortællinger. Så det er ikke overraskende, at forældrene har faktisk arbejdet med

børnene derhjemme. Ikke desto mindre ser det ud til, at elevernes evne til at skabe nye og kreative ideer ikke blev stimuleret. Pigen i interviewet mener ikke, at ideen er fuldendt udviklet af forældrene, men at deres rolle bare var som inspirationskilde, hvor drengen har en mere overfladisk tilgang ("jeg har bare lavet noget") og lader forældrene bestemme.

SOCIALT. Forståeligt nok nævner de fleste børn det sociale som læringsudbytte. Det skyldes de didaktiske former der er foretrukket i alle projekter, som var projekt- og gruppebaserede. Eleverne er ret klare over de samarbejdsevner, som de har lært eller trænet: "[Vi har lært] at lave godt samarbejde" (dreng 2. klasse), "Jeg har lært, at være mere sammen med mine venner og ikke bare sidde og spille iPad derhjemme" (pige, 2. klasse), "[Vi har lært] at vi skal samarbejde" (dreng, 3. klasse), "Vi er jo en klasse rigtig mange år" (pige, 3. klasse).

En overraskelse har dog været en 2. klasse, som nævner et bestemt element i socialitet som læringsudbytte: Medbestemmelse. Ikke blot de rapporterer de det som ny erkendelse at "det ikke kun er de voksne der skal bestemme hvad man skal lave, at børnene også kan sådan" (dreng, 2. klasse), men også at de har lært evne til at tage beslutninger eller være med til at træffe beslutninger i klassen. I hvor høj grad skal børn bestemme er børnene uenige om. Hvor drengen siger, at "man også kan bestemme lidt", så nuancerer pigen det således: "Jeg synes ikke børnene skal bestemme alt... Det kunne godt være børnene sådan kunne bestemme *lidt*, altså pænt meget af det, men de voksne, dem synes jeg også de skal bestemme lidt".

Positive emotioner

Som introduceret ovenfor, er børnenes respons til de kunstneriske og kulturelle aktiviteter i høj grad positiv. Ved et nærmere syn på elevernes udtalelser, kan man pege på de følgende positive følelser:

- Sjov og udfordrende
- Flow
- Stolthed
- Lyst til mere.

SJOV OG UDFORDRENDE er elevernes vurdering af de aktiviteter, de har været med til. Det er sigende at de ikke udelukkende peger på, hvad er positivt, men ærligt indrømmer sværhedsgraden i aktiviteterne: "Man

skulle lige vænne sig, til det her med at man skulle turde sige de her lyde, for det var ret sjovt. Altså jeg synes det var ret svært, at tage sig sammen til [det], at tage det seriøst. Så jeg synes egentlig hele dagen har bare generelt, været ret sjov" (pige, 9. klasse), "[Det var svært] at skulle overskride sine grænser på det punkt, men når man så havde taget det skridt, og havde gjort det, så var det også ret sjovt faktisk" (dreng, 9. klasse). Aktiviteterne og/eller indholdet i projektet er åbenbart noget nyt og eleverne kan finde det svært at indstille sig på det. Ikke desto mindre ser glæden og meningsfuldheden i aktiviteten ud til at gøre det acceptabelt at være med. Udbyttet af at holde udfordringer ud ser ud til at være en stor glæde. Nogle elever (partnerskab 6) nævner det som noget udfordrende at skulle gentage det sammen flere gange, men understreger også det positive element af gentagelser, som kan være en bedre mulighed for at eksperimentere med materialiteten ("[Man] kunne godt få forskelligt, med lidt lysere farver eller lidt mørkere farver", dreng 7. klasse) eller med fremstillingen af kunstværket ("Du kunne også ændre stemningen af det", dreng 7. klasse).

FLOW. I tæt forbindelse med den positive balance mellem udfordringer og glæde vurderer jeg, at der er afrapporteret en positiv tilstand af selvfor-glemmelse, som kaldes flow (Andersen 2006). Desværre er det ikke altid de kunstneriske eller kulturelle oplevelser, som skaber denne tilstand, men de legende aktiviteter, som projekternes rammer gør mulige. Sigende er denne udveksling mellem to drenge i 8. klasse og en pige i 3. klasse:

Dreng 1: Da vi var oppe at lege med de små... Så kunne man godt lige glemme det hele...

Dreng 2: Jeg glemte lidt tiden, en af gangene, hvor mig og en af de små, jeg kan ikke lige huske hvad han hedder... Men der var mig og ham sammen, og der gik vi rundt og kiggede på togene, og... der må jeg sige, der var jeg virkelig væk fra tiden. Den var... Der koncentrerede jeg mig slet ikke noget om alt det der. Så det var sådan lidt... der glemte jeg tiden. Virkelig.

Interviewer: Hvad siger du, [pige]? Har der været et tidspunkt... hvor du fuldstændig har glemt tiden?

Pige: Ja... Jeg har for eksempel glemt alt, altså... jeg glemte jo at spise i det første frikvarter... og jeg glemte også at spise.

Ifølge flowteorien oplever individer blandt andet denne positive tilstand af selvfor-glemmelse og glæde, når man er optimalt udfordret.

Med andre ord oplever man ikke glæde eller tilfredshed, hvis alle opgaver er nemme, men hvis man som lærende individ føler sig klædt på til opgaven. Her ser det ud til at rammerne, indholdet og også muligheden for at gentage sine aktiviteter har virkede positivt på børnenes oplevelse.

STOLTHED. Både observationer, uformelle samtaler og interviews viser, at eleverne har været stolte af både deres proces og de værker, de endte med at lave. En 3. klasse dreng siger stolt: "Vi har fået malet nogle gode billeder". Muligheden for at vise deres produkter frem til forældre og skolekammerater forstærkede denne følelse, således at eleverne ser ud til at arbejde fokuseret og målrettet.

LYST TIL MERE. Flere elever rapporterer, at deres oplevelse ved Kulturens Laboratorium endte med en lyst til at opleve mere af den slags. En 3. klasse dreng føler en trang til at skaffe kunstmateriale og således fortsætte sin afprøvning af kunstneriske processer: "Jeg har fået sådan helt lyst til "hvornår er det vi kan komme ud i den butik og få noget vi kan male med?" fordi det har været så sjovt. Og så vil jeg også bare gerne gøre det igen". Andre (3. klasse pige og dreng) føler en trang til at reklamere for disse aktiviteter hos andre skolebørn:

Pige: Det vil vi gerne lave igen. Og vi tilbyder det også til andre skoler. I skal bare prøve det!

Dreng: Nej! Det gider vi altså ikke.

Pige: Jo! Andre skoler, de skal altså også prøve det...

Selv om de to skolekammerater ikke er enige om en udbredelsesstrategien, er de begge positivt indstillet over for de oplevede aktiviteter.

Et særlig positivt tegn på en stærkt oplevet drivkraft er det, når eleverne bringer de kunstneriske aktiviteter uden for skolen uden opfordring, som fx den 3. klasse dreng, som spontant søger informationer på web om den kunstner, han havde mødt i skolen og nærmest *underviser* sin lillebror i, hvad han havde lært i skolen:

Jeg har vist min lillebror det...og nu er han også i gang med at male.

Som drengen selv rapporterer, er denne type adfærd i høj grad motiverende for andre (klasse- eller skolekammerater, de såkaldte *peers*) og

kan være med til at skabe en positiv synergi om de kunstneriske og kulturelle oplevelser i skolen.

Negative emotioner

Ligesom de afrapporterede positive emotioner, ser de negative emotioner ud til at i høj grad optage børnenes bevidsthed. Med andre ord er det, som fylder i elevernes oplevelse, det følelsesmæssige, uanset om det er positivt eller negativt. Forståelig nok kan disse emotioner på grund af kunstens sanselige, kropslige og emotionelle elementer fremme eller bremse elevernes læreprocesser. Blandt de – få – negative emotioner, som eleverne nævner er følgende:

- Skræmmende
- Kedsomhed.

SKRÆMMENDE. Fordi projekternes aktiviteter var designet med formålet om at udfordre børn med noget, de ikke kendte i forvejen, havde disse aktiviteter ukendte elementer, som kunne virke utrygge. Børnene udtrykker det som at være *skræmmende*. To 8. klasse drenge ser til at være overvejende enige om det:

Dreng 1: Det kunne godt stoppe med at være lidt skræmmende nogle gange! Det ved ikke. Jeg synes bare, lige pludselig, inde i et vinduet [ser man] sådan noget...

Dreng 2: Det er lidt sjovt, at se de ting som man har set for fem-seks år siden, at man var lille, og var med sin mor og far, og de holdt sådan lidt en i hånden, og man gik ind i togene sammen, og så fik man lov til lige, at hoppe lidt rundt og... Det er en lille bitte smule sjovt, at se det hele igen. For faktisk så mange år siden. Så det er lidt anderledes, og lidt sjovere at se. Alene... endda.

Dreng 1: [Det er] lidt hårdt for [de små elever] at gå rundt herinde en hel dag og kigge på togene. Og så kunne det måske også hjælpe med at afstresse dem lidt.

De to drenge berører forskellige kilder til skræmmende følelser. Den første handler om de overraskelser eller den rus, børnene kan opleve på kulturinstitutioner. Det pågældende sted var et kulturhistorisk museum, som havde designet sine udstillinger som en blanding af oplysning og underholdning (*edutainment*). I udstillingen befandt der sig dukker, som skulle gengive en realistisk situation. Det er dette møde

med de realistiske dukker, dreng 1 henviser til. Dreng 2 nævner i stedet en mere eksistentiel episode, som kan virke skræmmende og også begejstrende: En bevidsthed om nu at være alene om at opleve kulturinstitutioner, en bevidsthed om nu at være "stor" og selvstændig. Den sidste kommentar peger på en utilpashed, som yngre elever kan opleve, hvis opgaverne virker for svære eller følelsesmæssigt stærke.

KEDSOMHED. Ganske få gange nævner eleverne, at de har kedet sig på afgrænsede tidspunkter i aktiviteterne, og kun hvis de skulle gentage det samme flere gange. Fx siger en dreng i 7. klasse: "Jeg synes det har været meget sjovt, men det var lidt kedeligt, at vi gjorde det samme hele dagen. Jeg kunne godt blive lidt træt af, at vi blev ved med at lave det samme hele dagen. Men det var meget sjovt, jeg synes bare ikke, det skulle have varet så lang tid". Denne elev udviser en modstand mod det, der er kerneprocessen i den kunstneriske fremstilling, nemlig gentagelse. Udtalelsen ovenfor viser, at eleven slet ikke har forstået, hvordan kunstnere agerer og tænker, selv om den generelle oplevelse stadig er positiv for ham. Men ikke alle elever er enige, som denne udveksling blandt to 8. klasse drenge og en 3. klasse pige viser:

Dreng 1: [vi har kedet os] lidt, mod slutningen, og inden vi havde pause. Men det var også mest fordi, at det var det samme man så om og om igen.

Pige: Altså jeg synes at... dét har ikke været kedeligt...

Interviewer: Det har ikke været kedeligt... På noget tidspunkt?

Pige: Nææ...

Interviewer: Det med at gentage det samme. Er det ikke kedeligt?

Pige: Nææ... Så forstår man det jo mere.

Interviewer: Okay. Og, da det blev kedeligt, hvad gjorde I så?

Dreng 1: Så gik vi ovenpå, så legede vi med... Med for eksempel, nu var det så [piges navn] og hendes tredjeklasser... og så hende... hende legede vi også med. Så legede vi med kostumer og togene og sådan noget. Og så kom vi tilbage til arbejdet bagefter. Så var det egentlig meget fint.

Dreng 2: Jeg foretrak lige at gå lidt udenfor.

Her kan man lægge mærke til at pigen synes at gentagelser påvirker hendes læring positivt, frem for at være demotiverende. Samtidigt indrømmer drengene, at aktivitetens karakter tillader en høj grad af selvstændighed med at finde alternative beskæftigelser i tilfælde af, at kedsom-

hed tog for meget opmærksomhed. Med andre ord var de i stand til at handle, hvis de kunne mærke at det blev for kedeligt eller for gentagende eller nemt.

Denne frihed har desværre også sine ulemper, fx at der er plads til "ikke at lave noget". Ærligt indrømmer en dreng i 3. klasse, at læreren "har lavet ting for mig" og hans klassekammerat tilføjer, lidt fornærmet, "Han har slet ikke bygget noget hus".

Anderledeshed

Uanset om eleverne vurderer deres oplevelse positiv eller ej, tager de alle stilling til, i hvilket omfang aktiviteterne fra Kulturens Laboratorium adskiller sig fra deres hverdag i skolen. Alle elever blev bedt om at tage stilling til følgende:

Hvad er forskellen mellem den almindelige kunstundervisning og de her partnerskaber for dig?

Hvad er forskellen mellem den almindelige skole og de her aktiviteter for dig?

Interviewene viser en ret tydelig bevidsthed om, at der findes en forskel og hvilke specifikke elementer, der definerer denne anderledeshed. Elevernes besvarelser kan koges ned til de følgende:

- Anderledes end skole
- Bare noget nyt
- Anderledes brug af teknologi
- Ingen tidspres
- Hands-on
- Anderledes end billedkunst i skole.

ANDERLEDES END SKOLE. Den måde eleverne beskriver deres skolehverdag på, er kendetegnet ved siddestillende opgaver, rutiner og gentagelser. Dette vurderes som mindre engagerende end de aktiviteter, de har oplevet i projektet med kunst og kultur. Med en tydelig tone af kritik siger en pige: "Vi er vant til, altså sådan... at sidde og lave det samme... ellers så, når vi er i grupper, så er vi tit udenfor, og laver noget, hvor vi kan løbe hen på nogen bogstaver og sådan noget... og der skal vi jo råbe

til hinanden... Men det vi lavede i dag, det var sådan helt... anderledes" (pige, 2. klasse). Her kan man undre sig over, at andre elever vurderer tilstedeværelsen af gentagelser i de kunstneriske og kulturelle aktiviteter negativt og demotiverende (se ovenfor, "Kedsomhed"), hvor denne elev siger at gentagelser tilhører skolehverdagen.

Da jeg opfordrede pigen i at forklare, hvad hun mente med "at sidde og lave det samme" i skolen versus de gentagelser, som følger med en kunstnerisk fremstilling, nuancerede hun sit svar således: "Det var meget mere sådan, vi lavede det samme, men på en måde, så lavede vi heller ikke det samme, fordi vi var mange forskellige grupper, der gjorde noget forskelligt. Og så, var der nogen, der delte sig op, men vi fandt det samme". En overraskende pointe kommer fra en 2. klasse dreng, som har opfattet aktiviteterne som mere stille end skolearbejde, på trods af aktiviteterne var designet som gruppearbejde og som aktive ("Jeg synes det var lidt mere stille, end det plejer at være"). Andre elever mener, at forskellen er, at børnene kunne gå lidt mere rundt, og der var ikke så mange andre børn end dem, de kendte i forvejen.

BARE NOGET NYT. Oftest er børnenes udsagn blot indikatorer for en generisk forskel, fx siger en 2. klasse pige: "Man bare skulle sidde inde i et varmt rum hele dagen, og så har vi bare været udenfor hele dagen. Det var noget nyt. Det var rigtig fedt at prøve, også noget nyt". Andre gange efterlyser børn en mulighed for at lære andre fag eller emner: "Men altså, det var jo sjovt at lære noget nyt, sådan i stedet for bare sådan matematik og regnestykker og dansk og sådan noget" (2. klasse pige); "Der er ikke kedelige timer, hvor vi skal skrive og læse og lave matematik" (pige 3. klasse). Variationsprincippet er nævnt af en dreng i 8. klasse: "Det kan også virke tungt at sidde på sin... På stolen hele dagen og bare blive ved med at få smidt information i hovederne. Det er også fordi, at vi har de her tirsdage, hvor vi tager for eksempel herud, og så slapper vi af... eller ikke slapper af, men sådan... Bliver smidt væk fra alt det, med at sidde stille".

ANDERLEDES BRUG AF TEKNOLOGI. En anden tilgang til de teknologiske er noteret og påskønnet, måske på grund af en mere anvendt tilgang af de digitale media og en anvendelse som relateres mere til virkeligheden. En 2. klasse pige siger: "Vi kunne finde på noget, hvor vi kunne bruge noget fra nogen historier, og så fik vi jo nogle temaer til teatrene, så vi kunne finde ud af hvad det skulle blive".

INGEN TIDSPRES. Flere elever nævner den oplevelse, at stemningen var mere afslappet i disse projekter end det de oplever i skolen, og mener, at det skyldes manglen på tidspres i projekterne. En 2. klasse pige siger: "Ja, det er sådan et tidspres, på en måde" og en 3. klasse dreng klager over en gentagelse over hele dagen i skolen: "Vi har kun det her fag... Det er kun det her vi laver hele dagen".

HANDS-ON. En dreng på 8. klasse italesætter, hvad flere elever ser ud til at lægge mærke til som forskel mellem skole og de kunstneriske og kulturelle projekter:

Jamen, hvad kan man sige...? Det man lærer her, er noget som man også godt kunne lære i et fag som hedder "historie", jo... Men det man lærer her, er noget man ikke lærer i skolen. Fordi, at... det er noget helt andet. Altså noget helt tredje, end det er i skolen. Fordi skolen, det er jo mere bog, mere sådan... computer. Det her, det er lidt mere, at der kan du lære noget, mens du gør noget. Ligesom en aktivitet med læring. Og det er det samme også, når man kigger på tog også, og læser lidt om det... Det ved jeg ikke om der er nogen der gør, men det gjorde jeg lidt. Men også det deroppe hvor vi lavede stop-motion, der... der... Det er ikke bare kun at kigge på noget, og så trykke på en skærm, og så sidde i næsten tre timer og så kigge... Men også begyndte at bevæge sig, begyndte at lave nogle tegninger, lave noget, satte nogle figurer sammen, og sådan noget, og det blev jo lidt mere, sådan... at det blev sjovere, det blev nemt at lære...

Ifølge dette citat lærer eleverne *mens* de laver noget praktisk, og så lærer man at stole på, at processen udfolder sig fra en umiddelbart meningsløs gentagelse til en proces, som begynder at give mening. Aktiviteterne er i fokus i projekterne og ikke skoleopgaver. En anden version af dette udsagn er følgende: "Men herude, så lærer man jo næsten ikke noget, altså... ikke lektier... Så kommer man også væk fra det, og så har man det også sjovt" (pige 3. klasse). Det er interessant at lægge mærke til, hvad pigen siger, "man lærer jo næsten ikke noget" i projekterne. Det tyder på, at eleverne har et meget begrænset syn på, hvad læring er, når det foregår i skolen, fx begrænse det til lektier, tests og siddestilende opgaver.

ANDERLEDES END BILLEDKUNST I SKOLE. Overraskende nok har børnene også peget på, at de oplevede projekter er langt fra den måde, de møder billedkunst på i skolen. Disse udtalelser antyder, at det store læringsudbytte, som forskningen dokumenterer for de kunstneriske og kulturelle aktiviteter, ikke udelukkende skyldes aktiviteterne, men et bestemt design af dem. I skolen ser billedkunstundervisning ud til at være præget af kedsomhed og uoriginalitet, som denne udveksling blandt 2. klasse elever viser:

Dreng 1: Vi sidder normalt bare og tegner...

Dreng 2: ...og sætter streger.

Pige: ...og så sidder vi med den der bog der. Vi plejer nogle gange i ét minut, og så tegner vi... Vi har også prøvet sådan, hvor der var et papir på en blyant, sådan, at vi ikke skulle se hvad vi tegnede. Det laver vi altid når vi starter. Men ellers så kan man selv bestemme hvad man vil lave...

En 3. klasse dreng uddyber den denne opfattelse ved at pege på muligheden for fordybelse i det erfarede kunstprojekt: "[det er] anderledes, også fordi man sætter sig mere ind i det, og man får også mere at vide". Eleverne ser det ud til at forholde sig positivt til udfordringer og afprøvning af nye kunstneriske medier og teknikker, og savner måske endda den mulighed i skolen, som udvekslingen blandt disse 3. klasse elever viser:

Dreng 1: Når det er vi har billedkunst med [læreren], så er det ikke så meget sådan nogle malerier, så er det meget sådan... tegninger, hvor der sker noget...

Pige: Ja, det tænkte jeg også lige på.

Dreng 2: Det var meget sjovere at lave det der, med [kunstneren].

Desværre lyder det ikke som om billedkunstundervisning – som den eneste kunst spontant nævnt i elevernes interviews – er noget, som udfordrer, fascinerer eller betager børn. Tværtimod ser det ud til at være negativt vurderet i forhold til de oplevede kunstneriske og kulturelle aktiviteter fra Kulturens Laboratorium. Muligvis antyder denne indstilling en didaktisk og pædagogisk nedprioritering af de kunstneriske fag i skolen. Som en 9. klasse pige siger, er billedkunst en underordnet aktivitet: "[vi har lavet kunst i skolen] Vi har engang gjort det, når der ikke var andet vi kunne lave".

Kunst og æstetik specifikt

Hovedformålet med de ni partnerskaber var at skabe gode rammer for et varieret møde mellem skolebørn og kunst og kultur. Ved hjælp af aktiviteter som inkluderede børnenes møde med professionelle kunstnere, kunstneriske aktiviteter og kulturelle oplevelser, var et af de største og mere eksplícitte udbytter, som forventedes af projektet, en specifik læring om kunst, æstetik og kultur. Selvfølgelig har børnenes udtalelser i høj grad handlet om det, men dog ikke slående. Hvad børnene omtaler med stor sikkerhed, er det sociale (at være sammen, at være sammen med venner eller få nye venner, at blive bedre til teamarbejde eller samarbejde) og det legende (glæde, frihed, leg, frikvarter, afslappende, men interessant stemning). Eleverne omtaler dog ikke det kunstneriske og kulturelle med samme sikkerhed, på trods af, at hovedfokus for projektet faktisk *var* de kunstneriske og kulturelle oplevelser, og i kun mindre grad det sociale og det legende. Sociale relationer og leg var i udviklingsfasen tænkt som rammer for de kunstneriske og kulturelle aktiviteter og ikke formålet. Derfor kan det være en anelse skuffende, at interviewene med eleverne ikke viser en ny, forhøjet og uddybet umiskendelig erkendelse om det kunstneriske og det kulturelle. Selv om børnene ved interviewene havde mulighed for at uddybe og specificere, på hvilken måde de havde lært om kunst og kultur, forbliver deres besvarelser på overfladen af erkendelse. De få undtagelser fra dette er sigende, fordi de hænger sammen med en bestemt måde at designe aktiviteterne på og med en bestemt pædagogisk og didaktisk tilgang fra de voksnes side. For det meste omtaler sig eleverne om følgende:

- Opfattelse af kunst og æstetik
- Om kunstnere
- Brug af kunst og kultur.

OPFATTELSE AF KUNST OG ÆSTETIK. Blandt alle de læringsmæssige effekter som de kunstneriske og kulturelle aktiviteter kan have, kan man identificere en meget begrænset variation af tilgange til æstetik. For det meste forbinder eleverne de kunstneriske aktiviteter med det håndværksmæssige og med en vurdering af skønhed. En 2. klasse dreng fortæller om sit engagement i den kunstneriske fremstilling: "Vi har brugt en masse tid på [værket], og så er det blevet så flot... og så er det ting man ikke altid helt bruger... ikke altid lige kan bruge... at man ikke bruger hele tiden... men ellers var det bare flot". Drengen her ser ud til at beskrive en proces, hvor deltagene har gjort sig umage og har fordybet

sig, til forskel fra skoleprocesser, hvor "man ikke bruger hele tiden" eller lang tid til at løse en opgave.

Fremstilling af kunst associeres med kvalitet, især på grund af de professionelle kunstners tilstedeværelse: "[Skuespilleren] kunne synge en sang, han kunne synge en sang *mega* godt!" (dreng 4. klasse). Børnene opfatter den kunstneriske kvalitet intuitivt, men kan ikke nødvendigvis forklare, hvad det handler om. Ganske få gange har børnene fået lov til at supplere de (ofte skarpe) intuitioner med *ad hoc* viden om æstetiske principper. Det resulterer at fx drengen ovenfor oplever en *wow* effekt (positiv overraskelse, beundring, forundring), men ikke nødvendigvis kan forklare, hvad der gør skuespillerens sang *god*. Uvidenhed om kunsten samt en intuitiv oplevelse af mestring kan bringe eleverne til at undre sig, som fx de her to 4. klasse elever:

Pige: Men man ved ikke helt hvad der sker, der er så mange, man tænker "det sker lige nu", så der er meget, der kan gå galt...

Dreng: Ja! Det gjorde der bare overhovedet ikke! De gjorde det godt!

"Man ved ikke helt hvad der sker", fordi man ikke har de analytiske eller kulturelle værktøj til at afkode de oplevede kunstværker. Ikke desto mindre kan børnenes nysgerrighed være blevet stimuleret af disse møder, som udvekslingen ovenfor viser: De to elever ser ud til at være nysgerrige over, hvordan skuespillere undgår fejl på scenen og muligvis hvordan de skaber så høj en kvalitet i deres arbejde. Det samme projekt gav børnene de enestående mulighed for at besøge kunstnernes *back-stage*, ved at bogstaveligt se bag ved teatrets kulisser. Dette blev bemærket som den unikke chance man har i teater:

Dreng: Det var meget sjovere i teater, for i biografen der kan man jo ikke komme back-stage, det kunne vi jo i teater.

Denne erkendelse viser, at denne 4. klasse dreng er blevet bevidst om forskellen mellem to kunstneriske medier: Teater og film. Selv om de begge er performative og skuespilbaserede, tillader de to kunstformer to vidt forskellige former for deltagelse. Med en direkte og enkel oplevelse blev denne elev klar over denne forskel. I hvor høj grad denne erkendelse bliver til læring, viden eller drivkraft til læring, er ikke til at vide. En undersøgelse over en længere periode ville være nødvendig for

at sige noget mere kvalificeret om det. Den hypotese, man kan formulere er, at de skarpe intuitioner ikke vil/kan blive til bevidst viden eller læring hvis de ikke suppleres med refleksion og vidensindsamling. Et andet eksempel på gode mavefornemmelser om det kunstneriske er den følgende udvekling blandt 4. klasse elever:

Interviewer: Hvad tror I der skal til for at være skuespiller?

Dreng 1: Man skal tage tingene *meget* seriøst og man skal øve sig.

Pige: Man skal virkelig ville det.

Dreng 1: Ja... Man skal virkelig ville det.

Dreng 2: Man skal øve rollerne.

Dreng 1: Du skal øve dig på... sådan måske mange... rigtige... sådan... sjove komedier...

Dreng 2: Replikker...

Dreng 1: ...uden at kunne grine af det.

Pige: Ja. Og man skal være vant til at stå foran mange folk.

Dreng 1: Ja... og skal ikke kunne have sceneskræk, og... det er helt sindssygt hvor meget du skal lave, for at være skuespiller.

Pige: Man tror bare... det ser bare helt vildt let ud, men så ved man, at det er faktisk rigtig meget...

Dreng 1: Jeg har tænkt på, altså... ham der, [skuespillerens navn], han har jo brugt tid på, at træne sin stemme op, og alt det der. En dreng, på den der alder der, jeg ved ikke hvor gammel han var, jeg ville ikke kunne være ham, uden at stå og smile lidt og grine af det.

Man kan læse i interviewet, at de tre elever både bekræfter hinanden i den opfattelse, at skuespil er hårdt arbejde, men man kan også læse en voksende erkendelse om sværhedsgrad og kompleksitet i skuespil. Elevernes overraskelse er tegn på en ny erkendelse om denne kunstform.

Desværre er den store interesse for de kunstneriske og kulturelle oplevelser ikke altid fulgt op af et vidensprojekt eller en afklaring på erkendelser, misforståelser eller nye begreber. Fx indrømmer en 2. klasse elev, som havde hørt om svære kunstneriske begreber ved kunstnernes oplæg, da hun blev spurgt om, hvad de ord betyder: "Jeg aner det ikke". Denne elev havde ikke spurgt i klassen eller reageret på de nye begreber og var ved interviewet stadig i tvivl.

OM KUNSTNERE. Når kunstnerne i projekterne præsenterer sig for skolebørnene, iscenesætter de som oftest sig selv som skabende individer,

ved at præsentere sig gennem deres værker. I partnerskab 1, mødte kunstneren Christian Elovara en 2. klasse i skolen, hvor han præsenterede nogle af sine værker. Land- og konceptkunstner Elovara forførte eleverne ved at fortælle om et kunstnerisk projekt, hvor værket bestod af en oplevelse, en rejse, som Elovara foretog sammen med en ven op i bjerge og i vilde skove. Han fortalte, at han og vennen for vild og at han skulle bygge en tømmerflåde for at nå ud til vejen og søge hjælp. Han viste billeder af tømmerflåden og afsluttede historien med at sige, at han måtte forlade *værket* i skoven, fordi de ikke kunne tage det med sig videre. Børnene reagerede stærkt på denne fortælling og spurgte interesserede om, hvordan var det muligt at kunstneren kunne forlade sit værk eller kommenterede på Elovares forklaringer. I interviewene efterlader denne episode tydelige spor. Alle børn er enige om, at Elovara er *sej*:

Dreng 1: Det var nogle spændende historier han kom med, og... ja... Det var meget spændende det han sagde. Det med at han havde været på tur rundt og opleve, og har været på tur rundt i nogle varme lande.

Dreng 2: det var ret sejt, da han byggede en tømmerflåde.

Pige: Jeg synes det var sejt, da han viste de der billeder.

Børnene husker, hvad kunstnerne siger og gør, samt hvad de præsenterer for dem. De beundrer dem, glæder sig til at arbejde med dem (flere ved observationerne spørger lidt spændt: "Kommer du i morgen?", "Er du her også i morgen?") og tænker på, hvad de har oplevet med de professionelle kunstnere. Kulturformidlere kan også indtage denne rolle af beundret forbillede over for børnene, men de ser ikke ud til at iscenesætte sig selv i lige så høj grad som kunstnerne gør. Eleverne ser ud til at være i stand til at både nyde kunstnernes udstråling og også at se dem som kompetente professionelle. Fascinationen kan skyldes kunstnernes særlige status hos børn, som ikke er bekendte med kunstnere eller kunstneriske processer. Ikke desto mindre kan børn se ud over myter om kunstnere og se de kunstnere de møder i deres professionalisme, fx siger en 9. klasse dreng:

Jeg synes [kunstneren] virkede meget alsidig i sine kompetencer. Altså hun kunne rigtig mange forskellige ting. Og så gik hun også rigtig godt frem, med et godt forbillede. Altså det her med, at hun lige stillede sig op og spillede violin og sang, og så også, at hun spillede skuespil inde i klassen lige der inden vi

skulle til at ud i vores grupper, det tror jeg var en meget... sådan lidt benspænd for os alle sammen, for så blev man meget, overrasket over, at hun var faktisk riimelig god. Og så, altså... vi tænkte ikke på nogen måde, at det skulle vi leve op til, for det vidste vi jo godt, at det kunne vi på ingen måde.

Drengens indsigter skyldes fuldt ud hans oplevelse af de kunstneriske processer ved projektet. Han peger skarpt på nogle grundlæggende elementer i den kunstneriske kreativitet: Benspænd, mesterlære (hun viser, hvordan man gør det), modellering, mestring ("riimelig god"). Ved det samme projekt bekræfter en pige vigtigheden af en høj kunstnerisk kvalitet, hvis kunstneren skal fungere som rollemodel, vise vejen og inspirere:

Det er også nemmere selv at leve sig ind i det, når hun selv er god til det. Altså, hvis hun nu ikke selv, var... Altså man ville synes, at de var sådan lidt kikset, det hun gjorde, hvis hun ikke rigtig selv kunne. Så ville man måske også selv lalle lidt rundt i det, og sådan... Men når hun selv kan det, så synes jeg også man fik mere sådan... motivation, til at gøre det bedste man sådan selv kunne.

At se på kunstnere og arbejde med dem kan således virke motiverende og påvirke elevernes præstation.

BRUG AF KUNST OG KULTUR. Ved interviewerne er børnene mere optaget af kunstnere end af kulturinstitutioner. Dette kan skyldes at kulturinstitutionerne ofte bruges som kulisse for de kunstneriske aktiviteter og deres specificitet ikke fremhæves. For mange af de interviewede børn er et regelmæssigt besøg på kulturelle institutioner noget som er fraværende eller noget som meget sjældent dyrkes. Kultur dyrkes for det meste når man rejser og har ferie. Børn svarer at de enten overhoved ikke besøger kulturinstitutioner eller de gør det sjældent. Fx siger disse 2. klasse elever:

Dreng: ...vi gør mest i... vi tager mest ud og ser på noget, eller noget andet, når det er ferie...

Pige: Min mor hun er meget til koncerter... Det er når vi er hjemme ved vores far, så gør hun det altid der... eller også, så er vi ikke...

Dreng: Vi tager mest i biografen.

De fleste interviewede elever svarer, at de ikke bruger kunst i deres hverdag. Derfor er det ikke overraskende, at nogle af dem ikke har den grundlæggende viden til at begå sig i de kunstneriske genrer, fx kan nogle af dem ikke adskille teater fra gymnastik eller dans. Når kulturinstitutionerne besøges, er det enten i anledning af ferie eller på baggrund af forældrenes netværk eller initiativ, som disse 9. klasse elever fortæller:

Dreng: Altså... jeg kommer nogle gange i teatret, fordi min mor kender en, der arbejder inde på teatret. Men ellers, så spiller min bror selv i et band, som kommer ud og spiller en masse gode steder, og på den måde kommer man jo ud og...

Pige: Jeg tænker... altså på et museum, der står man ligesom og læser, altså kigger på noget, der er sket, det her, der er man ligesom prøver det, og så synes jeg det er nemmere, sådan at huske, og lære noget, når man selv prøver sig frem.

Dreng: Ja, man kan leve sig ind i det, på en helt anden måde, fordi man udøver det selv, imod på et museum, der står man og læser en tekst, og kigger på et billede, for eksempel.

Her sætter eleverne de kunstneriske oplevelser i stik modsætning til museumsbesøg. De vurderer de første som interessante, engagerende og aktive, og de sidste som lidt kedelige og stille. Hvor de vurderer at de kunstneriske aktiviteter bibringer læring og påvirker hukommelse positivt, er der ikke en lige så ubetinget positiv vurdering af deres oplevelse af kulturinstitutionerne.

Lærerperspektiv

Lærernes opfattelse af børnenes udbytte (emotioner)

I Kulturens Laboratoriums partnerskaber har lærerne haft en central rolle. Selvfølgelig har lærerne altid ansvar for at vælge, skabe og vedligeholde partnerskabet, når dette involverer skolens samarbejde med andre parter. Ikke desto mindre er lærernes aktive medskabelse ikke en selvfølge. Det afhænger af den organisering og de dybe værdier, partnerskabet designes efter. Kulturens Laboratoriums partnerskaber har været udtænkt som involverende, fleksible, varierede og bottom-up initiativer. Dvs. at ledelsen i projektgruppen (et samarbejde mellem en organiserings- og en forskningsenhed) bestræbte sig på at skabe de logistiske og faglige rammer for partnerskaberne, men i sidste ende blev det deltagerne, som besluttede indholdet og omfanget af aktiviteterne. Konsekvensen var en mangfoldighed af

aktiviteter, som varierede i forhold til deltagernes behov, nysgerrighed og ressourcer. På grund af denne organisering blev lærerens bidrag centralt for planlægningen og udførelsen af aktiviteterne.

Da lærerne skulle kigge tilbage og italesætte projektets udbytte, var de først og fremmest optaget af, hvad eleverne havde fået ud af det. I interviewerne ser lærerne ud til at vurdere projektets afkast på baggrund af deres observationer af børnenes oplevelser. Jeg grupperer her de mest positive lærerudtalelser om elevernes udbytte i to kategorier: En med fokus på børnenes emotionelle respons, en med fokus på børnenes kognitive respons. Denne adskillelse anvendes her blot for analysens og formidlingens skyld og menes ikke som læringsmæssig værdi. Denne analyse hviler nemlig på et holistisk syn på læring, hvor emotioner og kognition *sammen* bidrager til at læring opstår.

Bl.a. på baggrund af deres viden om deres elever, er lærerne skarpe til at identificere forskellige emotioner hos børn. Fx ser de samarbejdende lærere i en 4. og 2. klasse ud til at have et rimelig godt begreb om børnenes emotionelle reaktioner er positive eller negative:

Lærer 1: Jeg havde også en pige der, der var meget utryg ved nye ting, som sådan... "Jeg ved ikke helt, hvad det er vi skal!", der, da vi skulle med bussen, og det der med... "hvad *er* teatret?" og...

Lærer 2: Jeg kunne også mærke, da de kom ind i foyeren, altså de var sådan... "Eeej, hvor er her flot!"

De to lærer indlever sig i børnenes utryghed over at kaste sig ud i en oplevelse, som er ny og muligvis kan være grænseoverskridende, men de observerer også tilvæksten i børnenes interesse og nysgerrighed ("hvad *er* teater?"). De bemærker også, at kulturinstitutionen skaber beundring og overraskelse, med andre ord en *wow*-effekt. En kvindelig 2. klasse lærer understreger også, at de kunstneriske og kulturelle aktiviteter er i stand til at generere en undrende tilgang hos børnene. Konsekvensen er, at de stiller mange forskellige spørgsmål, som enten har som formål at opnå viden eller at be- eller afkræfte en viden børnene har på forhånd:

Bare det, at der kommer nogen udefra, det er nok til at... at de er sådan: "Hvad er de?", "Hvad kan de?", jamen de kom også og spurgte, inden vi fortalte om jer: "Hvem er de?", "Hvad laver de?", "Hvorfor er de her?", selvom jeg er sikker på, at flere af dem havde en ide om hvad et gik ud på, fordi jeg skrev hjem i sidste uge, at de her mennesker, de kommer. Men jeg tror de

har hygget sig, og de glæder sig til på torsdag, og jeg tror der var nogen der synes det var lidt koldt og mørkt og lidt kedeligt, men det er fordi at lyset har været slukket, og det er ikke det varmeste lokale i verden. Det er jo med til at facilitere, at man måske ikke lige er så fokuseret, men tænker, at man fryser i stedet for. Men jeg synes, virkelig de har været gode i forhold til, hvad jeg ved de kan være.

Ifølge denne lærer er de eksterne eksperters rolle grundlæggende for at nysgerrigheden opstår, fordi børnene bliver stimulerede i deres antagelser (i tilfælde af at de har forhåndsviden om emnet) eller i deres interesse, således at de får øje på ny viden eller opsøger ny viden. Desuden kan denne positive indstilling være en drivkraft for faglig handling, som en 9. klasse kvindelig lærer siger: "Så vil de i hvert fald gå mere positivt til opgaverne".

Ifølge forskellige lærere kan det, børn bliver glade for, opsummeres i følgende aktiviteter eller oplevelser:

- Fortællinger
- Rigtige artefakter
- Stolthed over deres produkt
- Rammer.

FORTÆLLINGER. En kvindelig 2. klasse lærer rapporterer, at hun uformelt har evalueret børnenes oplevelser og fortæller: "Jeg snakkede også lige med dem nu her, og de er rigtig glade for det her med fortællinger og historier, og de kan rigtig godt lide historier med, "at man selv har prøvet", og at... og de fik lov til at fortælle... og det skal man også huske, at når man stiller et spørgsmål, så skal man også [få svar]". Det er interessant at høre denne specificering: Eleverne er optaget af de fortællinger, de hører, men også de fortællinger, de selv få lov til at skabe.

RIGTIGE ARTEFAKTER. Når børnene får lov til at undersøge eller eksperimentere med rigtige artefakter, observerer lærerne et forhøjet engagement. Læreren i partnerskab 2, hvor eleverne havde besøgt et kulturhistorisk museum og fik mulighed for at klæde sig ud i kopier af historisk tøj, siger: "[Eleverne] brugte rigtig meget tid på at diskutere det udklædningsstøj. Det var rigtig, rigtig godt. Altså udklædningsstøjet. Fordi ellers så ville det have været meget tamt [...]. Udklædningsstøjet gjorde, at de kunne leve sig ind i nogle situationer, og sådan noget. Og så synes jeg, at de går ikke så meget i fordybelse, som jeg kunne ønske mig".

STOLTHED OVER DERES PRODUKT. Eleverne viser en høj grad af ejerskab over de kunstneriske produkter de skaber, så høj en grad, at det kan blive til en logistisk og pædagogisk udfordring. En kvindelig 2. klasse lærer siger: "Det der med, at... også at de tænker over, at det er det, at vi laver det, der er vores bidrag. Fordi de er nemlig rigtig meget, at de vil gerne have ting med hjem, som de kan vise: "Må vi ikke godt tage den her tegning med hjem?" ...som vi har lavet i billedkunst. "Nej, det må i ikke!", "Hvorfor må vi ikke det? Det er *min* tegning!", "Ja, men du skal lægge den i din mappe, og så får du mappen med hjem til sommerferien, så kan du vise *alle* dine billeder!"

RAMMER. Som oftest er børnene i partnerskaberne meget glade, når rammerne for deres aktiviteter er tydelige og overskuelige. En 2. klasse kvindelig lærer siger: "De gik rigtig engageret i gang, da de havde fået at vide de skulle".

Læringsudbytte (kognition)

Det er ikke overraskende, at lærerne er meget optaget af elevernes faglige udbytte og læring. Ikke desto mindre kan nogle lærere virke overrasket, når de faktisk erkender, at de kunstneriske og kulturelle aktiviteter *kan* skabe læring: "Lige pludselig fandt jeg ud af: 'Jamen, de lærer jo rent faktisk noget af det her!'" (kvindelig 9. klasse lærer). Delvis fordi den seneste folkeskolereform og den nye organisering omkring den har skærpet kravene omkring gennemførelse af læringsmålene, delvis fordi disse projekter fokuserede på kunst og kultur, er læringsudbytte i høj kurs hos lærerne. Der er to diskurser til stede i både interviews og uformelle samtaler, samt på studiegruppemødet. Den første omhandler eksplicitte politiske krav om synliggørelse og kvantificering af skolens arbejde med børn, den anden er en mere underliggende måde at relatere sig til de kunstneriske aktiviteter på. Det er en generel tendens blandt de danske lærere at være splittet mellem to modstridende tendenser: Den organisatoriske nedprioritering af kunstneriske fag i skolen og den pædagogiske bevidsthed om kunst og kulturs positive rolle for børnenes læring og udvikling. De interviewede lærere italesætter også den frustration som følger af dette skisma, men oftest kender de ikke de videnskabelige argumenter, som underbygger deres skarpe intuitioner om elevernes læringsmæssige udbytte af de kunstneriske og kulturelle aktiviteter. Flere gange blev der ved interviewene og i de uformelle samtaler udtalt et håb om, at det nærværende forskningsprojekt endeligt kunne synliggøre den – for lærerne tydelige – forbindelse mellem mødet med kunst og kultur og børnenes læring. Hvad lærerne

selv observerer i denne sammenhæng er flere læringspunkter. Eleverne har ifølge lærerne lært følgende:

- Tekniske og faglige evner
- Socialitet
- Regler
- Dannelse
- Æstetik
 - At se
 - At analysere
 - Viden om
 - Udtryk
- Forståelse af kunstnere
- Kompetencer
- Kreativitet.

TEKNISKE OG FAGLIGE EVNER. På baggrund af mødet med de professionelle kunstnere og kulturformidlere, men også qua de afgrænsede rammer, ser eleverne ud til at tage fat på de tekniske værktøjer for at producere det kunstværk de har fået til opgave. En kvindelig 2. klasse lærer omtaler det således: "Når de laver til i morgen, at man skal optage rigtig meget, for at få et færdigt produkt på kort tid". De tekniske og faglige evne kan relatere sig til faget (i dansk at bygge en historie op, i film at lave et manuskript) eller til teknikken (at lave handlingsbro og storyboard, at definere baggrund, mellemgrund og forgrund).

SOCIALITET. Den sociale dimension er ofte understreget af lærerne: "De lærer jo, udover at filme, så lærer de også samarbejde og gruppehensyn i det hele taget" (kvindelig 2. klasse lærer).

REGLER. Som en del af det sociale lærer børnene at begå sig i andre kontekster end de kendte (skole, familie). Især mødet med kulturinstitutionerne åbner op for en anden type social adfærd, som børnene skal forstå, afkode og tilpasse sig til: "At være ude, et sted hvor det er en anden disciplin, ikke også? En anden adfærd." (kvindelig 2. klasse lærer).

DANNELSE. Ofte nævner de deltagende lærere, at de kunstneriske og kulturelle aktiviteter er med til at skabe dannelse. Også blandt de kunstnere eller kulturformidlere, som har en dobbelt baggrund som skolelærer, er dette begreb ofte nævnt. Ikke desto mindre er det ved nogle udsagn uty-

deligt, om lærerne mener dannelse eller opdragelse. Fx opstod der et etisk dilemma, hvor nogle børn på besøg på en kulturinstitution stod ved gabestokken og kom i tanker om, at de kunne kaste med sten på den dreng, som hang i gabestokken. Lærerens kommentar på det er følgende: "Og jeg siger: "Jamen... Man kaster jo ikke med sten på nogen, hvis nu man rammer forkert..." Altså... Der er meget sådan, almen dannelse i det" (kvindelig 2. klasse lærer). Her lyder læringsudbyttet mere som en opdragelsessag (man kaster ikke sten på nogen og man skal sikre hinandens fysiske sikkerhed) end som dannelse.

ÆSTETIK. Inden for det æstetiske udbytte peger lærerne på forskellige læringsområder:

AT SE. En kvindelig 2. klasse lærer giver udtryk for sin observation om, at eleverne "har lært at kigge på malerier på en anden måde", hvor hun beskriver det som en bedre, dybere, mere nuanceret måde at observere billedkunst på, uanset om det handler om deres egne værker eller professionelle kunstnernes værker.

AT ANALYSERE. Elever, som har haft mulighed for at fordybe sig i de kunstneriske aktiviteter, ser ud til at høste et analytisk udbytte fra den faglige aktivitet. De lærer "at analysere billeder", og om de kunstneriske skabende processer via "en virkelig person" (kvindelig 2. klasse lærer)

VIDEN OM. Det mest oplagte læringsudbytte er den læring, eleverne opnår om det kunstneriske, med andre ord enviden om det kunstneriske, fx rapporterer læreren i partnerskab 3 at eleverne har lært om farvecirklen og om de komplementære farver. Desuden lærer de et kunstnerisk fagsprog, som en kvindelig 4. klasse lærer siger: "[de lærer] nogle fagudtryk, som hører den [kunstneriske] verden til".

UDTRYK. Hvis eleverne opfordres til at fortolke de praktiske kunstneriske opgaver personligt, ser det ud til, at læringsudbyttet er opdagelsen af en stor mangfoldighed i de kunstneriske udtryk. Fx lærer de "at en historie kan have mange forskellige udtryk" (kvindelig 3. klasse lærer).

FORSTÅELSE AF KUNSTNERE. Mødet med de professionelle kunstnere gør, ifølge lærerne, at eleverne bedre forstår kunstnernes arbejde. En kvindelig 3. klasse lærer siger: "De får måske et større billede af, hvad kunstnere egentlig er. At det ikke kun er dem, der sidder og laver malerier... men at det er alt muligt". Med andre ord kan mødet med kunstnere være med til at nuancere børnenes antagelser om kunstnere som

professionelle – ud over kunstnermyten – men også at udfordre og udvide deres opfattelse af kunstneriske genrer og praksisser.

KOMPETENCER. Udover de faglige og de fagligspecifikke kompetencer i de kunstneriske fag, ser læringsudbyttet også ud til at omfatte bløde kompetencer, såsom at begå sig i en arena, at få gå-på-mod, at blive modig, og at få rykket nogle personlige grænser. Dette læringsudbytte er ikke afgrænset til kompetencerne i sig selv, men udvider elevernes bevidsthed om dem. Som den kvindelige 9. klasse lærer siger: "Den tanke [om udvidede personlige kompetencer] havde de jo alle sammen, i større eller mindre grad, på hver sin måde inde i hovedet. Det var rigtig rart at få sat nogle ord på det".

KREATIVITET. Nogle lærere nævner, at de har observeret kreativ eller opfindsom adfærd hos deres elever. En kvindelig 2. klasse lærer lyder overrasket og fortæller om det som elevernes engagement i noget nyt: "De brugte både udklædningstøjet og alle rekvisitterne til noget nyt og anderledes". En kvindelig 3. klasse lærer holder forskellen på en kunstnerisk arbejdsproces op mod en mere rutinepræget proces: "Her hvor vi er kreative og hvis vi gjorde noget andet, hvor vi var mere produktionsagtige". Hun adskiller de to processer og peger på at "her" har alle parter ("vi") været kreative. En kvindelig 3. klasse lærer understreger både elevernes opfindsomhed og muligheden for, at deres kreative evner synliggøres ved hjælp af de kunstneriske produkter: "De får også nogle ideer selv [...] altså det er jo sjovt at se noget, der er forholdsvis ens, pludselig folde sig ud i forskellige verdener, og det tror jeg bliver endnu tydeligere, når det bliver optaget".

Lærerperspektiv

Udover lærernes opfattelse af elevernes læring, dokumenterer interviewene lærernes særlige opmærksomhedspunkter, når de indgår i et samarbejde med kunstnere og kulturinstitutioner. For formidlingens skyld har jeg valgt at præsentere lærernes perspektiv i følgende kategorier:

- Hvad lærerne er glade for
- Hvad lærerne er optaget af
- Didaktik.

HVAD LÆRERNE ER GLADE FOR. Her rapporteres de elementer i projekterne, som virkede energigivende og positive for lærerne. Disse adskil-

ler sig fra de elemeter, lærerne er optaget af, fordi de sidstnævnte ikke nødvendigvis opleves som positive, men alligevel ser ud til at fylde meget i lærernes overvejelser. På baggrund af oplevede positive emotioner, viser lærerne en anden tolerance for børnenes adfærd, fx begrundes en 2. klasse kvindelig lærer en elevs lidt for aktive adfærd med elevens engagement i opgaven: "Det er simpelthen fordi han er interesseret".

Blandt det mest positivt oplevede udbytte har lærerne nævnt følgende:

- Skolefagligt indhold
- Elevernes erkendelser
- Gentagende oplevelser
- Længere forløb
- Inspiration fra eksterne
- Anvendelse.

SKOLEFAGLIGT INDHOLD. Lærerne kan føle en lettelse ved at se nogle af de krav, der stilles, opfyldt. Dette kan faktisk være lærernes motivation for at indgå i et partnerskab eller at vælge en bestemt kunstner eller kunstart i et projekt. Læreren i partnerskab 2 rapporterer som sin motivation for at indgå et partnerskab med den bestemte kunstner: "...ikke andet end at jeg vil have dækket det undervisningsforløb, som jeg skal have i billedkunst, med medier. Altså, man kan sige, det her det opfylder en del af det, jeg skal undervise i". Den 2. klasse kvindelige lærer forklarer i sit interview, at hun føler ikke selv at være skarp på de teknologibaserede kunstneriske former, selv om skolerne nu har forpligtelse til at yde undervisning i dette emne. Samarbejdet med en digital kunstner har lettet lærerens arbejde med denne forpligtelse.

ELEVERNES ERKENDELSE er noget, som kan begejstre lærerne og virke energigivende. Lærerne observerer i detaljer, hvordan børnene reagerer på de kunstneriske aktiviteter og deres begejstring skaber positive oplevelser hos deres lærere. En kvindelig 3. klasse lærer siger: "På forhånd, der har vi jo analyseret forskellige billeder... Og så pludselig, så opdager man [at] børnene oplever: Jamen, det er rigtig nok, der står en helt levende kunstner der. Alle de ting vi har snakket om, det står han jo og siger... 'Sådan nogle tanker har jeg også haft' ...og det var jo fedt for alle, den der oplevelse".

GENTAGENDE OPLEVELSER er noget som bliver vurderet positivt. I partnerskab 3 var det heldigt, at klassen havde været på museet en

gang før de skulle være der sammen med kunstneren. Læreren er både glad for, at besøget på kulturinstitutionen foregik over to gange og at projektets aktiviteter foregik ved deres genbesøg. På den måde, mener hun, at eleverne "nåede at få hele baggrundsviden om Johannes Larsen, fordi jeg havde også givet dem en masse her hjemme fra, ved at analysere nogle af hans billeder, første gang de var dernede, så man kunne koncentrere sig om vores forløb anden gang". Uformelt fortalte læreren, at det heldige bl.a. var, at børnene på deres andet besøg allerede var vant til kulturinstitutionen, således at de kunne fordybe sig i de kunstneriske oplevelser. På den måde skulle børnene ikke bruge energi på at undersøge et nyt sted, samtidig med at de forventedes at indgå i aktiviteter, der var nye for dem. Dette blev muligt ved et tilfælde: Sammenfald mellem to projektaktiviteter, museumsbesøg og Kulturens Laboratorium.

LÆNGERE FORLØB. Det ovenstående tilfælde gjorde også, at forløbet blev længere end forventet, og i hvert fald længere end andre kulturprojekter på skolen. Den samme lærer peger på vigtigheden af, at disse forløb strækker sig over en længere, uafbrudt tid af hensyn til fordybelsen: "Jeg tror, det der med at de har en hel dag... De sagde også: 'Eeejj! Skal vi male hele dagen?' Hvor vi normalt siger: 'Der er to timers billedkunst, og så skal jeg ned i første... Så er vi nødt til at pakke sammen!' Altså... Bare for at sætte det på spidsen. Hvor det er fedt for dem, at have en hel dag. Så kan de også slappe af! ...og turde prøve af! Det er godt! Det er rigtig godt!"

INSPIRATION FRA EKSTERNE parter og professionelle er ifølge lærerne medvirkende til, at både elever og lærere bliver inspireret. En kvindelig 3. klasse lærer siger: "Så det er ikke bare ungerne, der får et skub, det gør jeg også". I partnerskab 7 blev den samme oplevelse udtrykt på denne måde: "Hvor jeg kan træde det her berømte skridt tilbage, der synes jeg, det har været utroligt inspirerende. Det er rigtig nyttigt at se eleverne i en anden sammenhæng. Det har været spændende at være med til at generere ideen om, at det var det her forløb vi skulle arbejde videre med [...] brugbart".

ANVENDELSE. Lærerne er ofte glade, hvis det kunstneriske og kulturelle underbygges med andre fagligheder. Fx kan en lærer fra partnerskab 7 se flere anvendelsesmuligheder: "I danskfaget kan det bruges lige fra det analytiske arbejde og til temaarbejde om

identitet, hvor det handler rigtig meget om at forstå sig selv og andre, i en kontekst”.

HVAD LÆRERE ER OPTAGET AF, er ikke altid noget, som virker opmunrende på dem. Tværtimod. Det kan fx være sikkerhedskrav eller faglige krav, som de kan mene er uhensigtsmæssige, men som de skal overholde. De følgende temaer er gennemgående gennem interviews og uformelle samtaler med lærere, men dukker også hyppigt op ved studiegruppemødet:

- Sikkerhed
- Disciplin
- Tid
- Tværfaglighed
- Produkt/proces
- Frihed.

SIKKERHED. Når lærerne arbejder med børn, føler de at de har et stort ansvar for deres velvære og sikkerhed. Disse følelser skærpes, når undervisningen foregår andre steder end skolens trygge rammer. I partnerskab 2 var dette fx ekstremt synligt i alle voksnes bevidsthed (inkl. kulturformidleren og kunstneren), fordi kulturinstitutionen bestod af en lille borg med en voldgrav. Alle voksne delte den samme angst for, at et barn kunne falde i vandet.

DISCIPLIN. Måske på grund af sikkerhedsmæssige hensyn er lærerne også optaget af, at børn forstår og holder en vis disciplin. Især på et nyt sted, som lærerne ikke har fuld kontrol over, kræves en vis disciplin.

TID. Som mange uformelle samtaler med praktikere i folkeskolen viser, er lærere meget optaget af tid. Især efter folkeskolereformen, med de lange skoledage og mindsket mulighed for forberedelse, er et af de emner, lærere drøfter, mangel på tid til fordybelse og til de lange kunstneriske processer.

TVÆRFAGLIGHED. Lærerne synes, muligvis på grund af selve projektets aktiviteter, som helt naturligt opstår som tværfaglige, ofte at henvise til dette emne. I partnerskab 3 udfolder læreren sin lyst og evne til at forbinde forskellige fag: ”Jeg tog digte indover, jeg tog også

noget af det der med at skrive, indledning, indhold og afslutning, så man fik noget danskfagligt indover. Men samtidig har vi også puttet en masse analyse, vi har taget analyse, billedanalyse, sanganalyse, af malerier. Og så var det rigtig godt, da [kunstneren] så kom, så kører han jo videre ud af den tangent, og det var rigtig fedt, den første gang [han] var der, med [sine] billeder”.

PRODUKT/PROCES. Det evige dilemma i pædagogiske sammenhænge ser ud til at være, om læring bør koncentrere sig om produkt eller proces. Især de kunstneriske aktiviteter fremmer drøftelser af dette emne. ”Det de har lavet i dag, det har været en rigtig god proces” (kvindelig lærer 2. klasse).

FRIHED. Som en modsætning til lærernes mening om disciplin og regler, er nogle læreres mening om kulturinstitutionernes rammer overraskende. På trods af sikkerhedsregler og bekymringer om voldgraven, rapporterer læreren i partnerskab 2 en vis frihed i de rammer, børnene kunne arbejde inden for: ”I dag har de fået det rigtig frit, i forhold til en normal dag, ikke? [...] Men alligevel, jo, fik de at vide, ’I må være der, og I må være der. Og vi skal kunne kalde på jer’. Men i dag var det jo mere uoverskueligt. For vi kunne jo ikke bare kalde på dem”.

DIDAKTIK. Som en del af aktiviteternes beskrivelse, blev alle de voksne aktører spurgt om deres didaktiske overvejelser i planlægning, udførelse og evaluering af deres egen delprojekt.

Fordi ikke alle de voksne deltagere var fortrolige med didaktikkens diskurs eller praksisser, valgte jeg at formulere mine interviewspørgsmål bredere ved ikke eksplicit at nævne didaktik. Derfor blev de voksne opfordret til at dele deres egen fortælling om partnerskabets opstart, om aktiviteternes forløb og dokumentation eller deres vurdering. Ved interviewene blev alle de deltagende voksne opfordret til at formulere det oprindelige formål med aktiviteterne og beskrive de konkrete handlinger, de havde besluttet sig for. Desværre har jeg observeret, at der i planlægningsfasen blev givet meget lidt eller ingen opmærksomhed til pædagogiske overvejelser i de voksnes fortællinger. Lærerne er, som de andre voksne i partnerskabet, meget mere optaget af, *hvad* de skal lave med børnene og *hvordan*, end af deres grundlæggende antagelser om pædagogik eller spørgsmålet om, *hvorfor* man deltager i partnerskabet. Ud over en ofte diffus fornemmelse af, at de kunstneriske og kulturelle aktiviteter er *gode* for børnene, har lærerne ikke formuleret

tydelige pædagogiske retninger. De didaktiske overvejelser, som de nævner, er følgende:

- Opstart
- Formål
- Egen rolle
- Pædagogiske aktiviteter
- Inddragelse af børn
- Børnenes lyst til at bidrage
- Forældre.

OPSTART. Som forberedelse til partnerskaberne havde projekt- og forskningsledelsen sørget for, at de tre aktører i partnerskabet kunne mødes på lige fod i afslappede og inspirerende omgivelser og få mulighed for at lære hinanden at kende på en uformel måde (kvindelig 3. klasse lærer: "[Så] brugte vi jo noget tid på at lære hinanden at kende, der da vi var på kursus"). Dette møde har ifølge lærerne været deres nøgle til partnerskabet og været et grundlæggende didaktisk værktøj i deres planlægning. På denne måde blev planlægningsfasen samskabende og mere effektiv. Samtalerne og forhandlingerne gik ud på at dele hinandens interesser, viden og kunnen, samt aftale de konkrete rammer og kontekster, hvor aktiviteterne skulle foregå. Som en 3. klasse kvindelig lærer opsummerer, spørger aktørerne i partnerskaberne hinanden: "Hvad skal vi have klart, sådan til næste gang vi mødes? Og hvad skal vi være opmærksomme på, sådan i forhold til... at få lavet noget?" Efterfølgende blev forhandlingerne om aktiviteterne i bund og grund udført via e-mails eller telefon. Kun i få tilfælde var lærerne på før-besøg på kulturinstitutionen.

FORMÅL. Når lærerne blev opfordret til at italesætte deres formål med disse aktiviteter, forekommer der svar på flere planer. En 3. klasse kvindelig lærer nævner, at hendes formål var at give eleverne oplevelser og viden om "udtryk, flere sprog, at flytte dem, at turde". Desuden var aktiviteterne ønskværdige som generel forberedelse til faget historie:

Da vi introducerede faget historie, så sagde jeg: "Så kan vi få en opvarmning, vi skal finde på en masse spørgsmål!" Og så sad vi og lavede en masse spørgsmål, altså de formulerede: "Hvad kunne man spørge om, hvis man var interesseret i

sin historie?" Og så kom der en masse spørgsmål... Så printede jeg siden ud, og så fik de den alle sammen med hjem, og det brugte de som en opvarmer. Og så blev det næste, det var jo så at finde en historie eller et menneske i en ens familie, som havde tilknytning til en, som var interessant at fortælle om, og så videre... Så fandt de jo historien på den måde.

Det er interessant i dette udsagn, at læreren her vælger en problemaseret tilgang, dvs. at hun allerede er i gang med at designe sit forløb ifølge en grundlæggende dialogisk og samarbejdsbaseret didaktik.

Nogle gange afspejles lærernes overvejelser dog ikke i elevernes bevidsthed eller oplevelse. Specifikt i partnerskab 4, hvor lærerens formål var at introducere historie som fag til elever, som ikke havde haft det fag før, var eleverne meget i tvivl om, hvilket skolefag de havde lært og de kom slet ikke til at forbinde det med historie. Kløften mellem lærernes faglige formål og børnenes opfattelse kan skabe frustrationer eller undren hos læreren:

Interviewer: Har [eleverne] fået præsenteret det her projekt som et historieprojekt?

Lærer: Ja, det har de. Jeg har fortalt, at det var historie. [...] Min historie. Hvad er min historie? Men de skulle tage et øjebliksbillede af deres egen historie eller et emne. Så det var ikke bare fra A til Z. Det er faktisk meget sjovt, [at eleverne ikke kan genkende historiefaget i aktiviteterne] for vi har faktisk brugt meget tid på det, og vi brugte en hel dag også på deres fortællinger, hvor de startede med at se hvordan var det, da min oldefar levede og oldemor levede. Så så vi en film om det og snakkede om det, og så så vi på deres forældres alder, og så snakkede vi om det. Men de koblede nok mest til billedkunst, fordi det er hands-on. Lige nu er det billedkunstagtigt. Fortællingerne ja, jeg tror det er derfor.

Det er selvfølgelig interessant at overveje, hvorfor denne kløft eksisterer og hvad eleverne mener, når de skaber disse forbindelser mellem de praktiske aktiviteter og skolerutinerne. Problematikken er forbundet med overførelsen i sig selv, dvs. *transfer*problematikken: Om den læring, eleverne høster fra de kunstneriske aktiviteter, kan anvendes i andre tematiske eller faglige kontekster, er meget debat-

teret, og eleverne er ikke nødvendigvis i stand til selv at skabe disse forbindelser, hvis de ikke har mulighed for at reflektere over det før, under og efter aktiviteterne. Risikoen er nemlig, at de udelukkende forbinder aktiviteterne med det praktiske og på den måde modarbejder lærernes oprindelige formål.

EGEN ROLLE. De fleste didaktiske overvejelser, lærerne formulerer, handler om deres egen rolle i partnerskabet og i de konkrete aktiviteter. For det meste går det ud på, at læreren skaber struktur omkring aktiviteterne og virker som brobygger mellem de eksterne eksperter (kunstnere, kulturformidler) og børnene. En 2. klasse kvindelig lærer planlægger de kommende aktiviteter med kunstneren og kulturformidleren og foreslår: "Men jeg tænker, man kunne godt starte med at sige: 'Bare sid og mal', og når de har gjort det, og man begynder at kunne se, at nu er lærredet ved at være fyldt, og så siger: 'Nu skal I tage bind for øjnene, og så skal I lave nogle vandrette linier', for eksempel, for at lave horisonten". Læreren her kommer med forslag, som godt er i tråd med det, partnerskabet havde allerede besluttet, og samtidigt positionerer hun sig selv som den person, der initierer aktiviteterne. Observationen viste nemlig, at hun i høj grad gør det i klasseværelset. Nogle gange kan den disciplinerende rolle virke irriterende for lærerne, som en 4. klasse kvindelig lærer siger:

Lærer: Min rolle, jeg synes det er rigtig træls, at jeg skal holde øje med dem, der flyver rundt og laver alt mulig andet. Det irriterer mig, og jeg kan også godt mærke, at jeg kommer til at blive...

Kunstner: Mutter Skrap!

Lærer: Ja! Jeg kommer til at blive irriteret i min stemme, i stedet for bare at synes, det er hyggeligt. For det kan jeg godt lide. Når det bare sådan kører. Alle gør, hvad de skal. Så behøver jeg ikke at være skrap. Så kan vi bare hygge.

Læreren her vil foretrække at have en hyggelig rolle frem for den regelsætterrolle, som hun får.

PÆDAGOGISKE AKTIVITETER. Nogle få gange blev der nævnte konkrete pædagogiske aktiviteter i lærerne didaktiske overvejelser. Lærerne nævner refleksioner med børnene og anvendelse af svære ord. Observationerne har vist, at de praktiske aktiviteter sjældent er

introduceret eller afsluttet med en systematisk reflektiv praksis. Den formative evaluering, som de kunstneriske skabende processer kræver, blev anvendt i blot et partnerskab, hvor en struktureret session med kritik hjalp eleverne midt i deres malerprojekt. Dog blev denne feedbacksession initieret af kunstneren. Så lærerne nævner refleksioner som pædagogisk værktøj, men bruger det ikke sammenhængende og systematisk i deres didaktiske design, eller i deres eksplicitte overvejelser om didaktisk design.

Med hensyn til lærernes antagelse om (for det meste) kunstnerens anvendelse af svære ord, er meningene splittet: Nogle lærere kan se det pædagogiske potentiale i at udfordre eleverne med kunstneriske begreber, de ikke har hørt før, andre er mere skeptiske, som de to lærere herunder:

Mandlig lærer: Vi skal huske, de er kunstnere, de er ikke pædagoger, de har ikke den pædagogiske...

Kvindelig lærer: Jeg tror heller ikke de husker at tænke, at tænke over, at de skal bruge nogle andre ord, måske...

Observationerne viser, at børnene tager godt imod nye svære ord og begreber og har en tendens til at huske dem og forstå dem. På den anden side er der observerede tilfælde, hvor eleverne, hvis de ikke forstår dem, heller ikke spørger om en forklaring.

INDDRAGELSE AF BØRN. Lærerne er bevidste om, at børnene, uanset hvilke aktiviteter de bliver inddraget i, reagerer forskelligt og at en del af deres pædagogiske og didaktiske overvejelser skal dække denne problematik. Som en 2. klasse kvindelig lærer beskriver elevernes forskellige reaktioner:

"De kom jo og spurgte os: "Hvad nu?", "Nu har vi så meget" og "Nu er det nok" og sådan... Men så kunne man godt få dem i gang igen. Men at vi jo faktisk havde nogen, der var i gang hele tiden, og selv digtede noget nyt".

De kunstneriske og kulturelle aktiviteter ser ud til at skulle rumme den samme mangfoldighed som findes i andre aktiviteter. Specifikt kan man ikke antage, at *alle* børn kan initiere aktiviteter og arbejde selvstændigt alene på baggrund af, at de kunstneriske aktiviteter tillader en høj grad af selvstændighed og ejerskab.

BØRNENES LYST TIL AT BIDRAGE. Nogle lærere nævner, at der bør gøres nogle overvejelser over, hvordan lærerne kan håndtere børnenes engagement. Når børn er engagerede, kan de reagere med en stor drivkraft til at deltage. Hvordan kan lærerne håndtere elevernes lyst til at bidrage aktivt til aktiviteterne? Hvordan kan lærerne skabe rammer for denne deltagelse? Hvordan kan lærerne imødekomme elevernes lyst til at opleve flere af disse aktiviteter? En 2. klasse kvindelig lærer reflekterer:

Lærer: Hvis man stiller et spørgsmål, så skal man også lige have nogle... Giv tid til at de kommer med et svar. Fordi, hvis man bare stiller et spørgsmål og selv svarer på det, så holder de op med at stille spørgsmål... eller har lyst til at være en del af det... og det var sådan lidt... Hvis der bliver for meget snak, så... så falder interessen...

Interviewer: Har de altid så meget lyst til at fortælle selv, om deres erfaringer?

Lærer: Ja, de fortæller rigtig, rigtig meget, og fortæller alt... og nogle gange er det rigtig, rigtig svært at få dem... stoppet igen! Så nogle gange er det virkelig vigtigt, at man lige får... Man skal lige lytte til nogle historier, og så... videre! Og så lytte... Og så kan man tage nogle andre næste gang, og så videre... Man er simpelthen nødt til at begrænse det, for ellers så får man aldrig nogensinde sagt noget som helst!

I partnerskab 8 fik en 9. klasse lov til at være med i de kunstneriske aktiviteter. I løbet af dagen tiltrak klassens dramatiseringer i projektet andre elevers interesse og nysgerrighed og de begyndte at spørge lærerne, hvornår de også kunne prøve det sammen:

Lærer: Og jeg ved, at de [elever] har snakket med de andre om det, i frikvarteret, og... det der så skete her, da de kom ind til anden time, de lærere der skulle være inde ved siden af, de blev begge to mødt med spørgsmål: "Hvornår er det vores tur til at fejle..." ...fordi at de andre klasser også gerne vil... fordi at de jo har fået en masse positive oplysninger. Og hende der Sille, som jo er kommet med fra den anden klasse, hun blev lige pludselig centrum for: "Hvad laver I derinde?", "Neej... Det vil vi også lave!"

Hvad gør en lærer, når eleverne er så engagerede, at de stiller mange spørgsmål eller vil fortælle om deres oplevelse? Hvordan skaber lærerne rammer for det? Hvordan kan skolen skabe rammer for, at *alle* elever oplever kunstneriske og kulturelle projekter? Alle disse didaktiske og organisatoriske overvejelser forblev dilemmaer for de deltagende lærere. Lærernes didaktiske overvejelser nåede til formuleringen af disse dilemmaer, men fandt ikke et konkret svar.

FORÆLDRE. Det fleste partnerskaber inddrager forældrene som slutbrugere af de kunstneriske produkter, eleverne producerer i projekterne. Med andre ord bliver forældrene inviteret som publikum til udstillinger eller fremvisninger (fx biograf). Især to partnerskaber inddrager forældre i mere end det og indtænker dem som aktive ressourcer i projektet. Det ser ud til at være en forhåndsetableret praksis på de skoler, som brugte forældresamarbejde, og ikke noget særligt i forhold til disse projekter. Fx oplever læreren i partnerskab 3 et fortsat godt samarbejde med forældrene:

Jamen, jeg har forældre, som er meget interesseret, der siger "Tak, Jette, fordi du lærer vores børn om kunst!", så lige så snart der kommer en kunstner på banen, så sætter de sig ned og finder ud af en masse. Det er jo nok fordi... Jeg brændte for det, og så brænder børnene for det, og så smitter det af på forældrene... [...] Jamen, der var nogen, der kom, efter vi havde haft det her Monet, så havde de været et eller andet sted, så: "Nå, der hænger da en Monet!" ... Så var der sådan en lille, jeg ved ikke, om det har været en anden klasse, der siger: "Hvad sagde du?", "Ja, og så vil vi gerne, vi skal ned og se Monets bro, nede i Frankrig til sommer!" ...og forældrene, de var lige ved at falde bag over...

Partnerskab og samarbejde med kunstnere

PARTNERSKAB. Lærerne udtrykker sig positivt om det partnerskab, de har oplevet. De mener at det har været nemt at samarbejde med de andre to parter og at mødet med kunstneren har været meget inspirerende. En 3. klasse kvindelig lærer siger:

Jeg ville aldrig have gået i gang med sådan et projekt alene, og det er ikke fordi man ikke godt kunne det. Altså man kan jo

godt ordne kaos, men man er jo bare fuldstændig ødelagt bagefter. Og i morgen er der en hverdag, ikke? Så det tror jeg faktisk ikke.

Selv om muligheden for sparring fra andre i dette citat betegnes som givende for partnerskabet, har ikke alle parter været lige aktive. Kunstnerne vurderes til at være aktive, og det forklares med deres centrale rolle i de kunstneriske skabende aktiviteter. Men kulturinstitutionerne har ikke altid indtaget en aktiv rolle, hvor nogle lærere vurderer at samarbejdet "jo egentlig [har] været meget begrænset, i forhold til eleverne" (4. klasse kvindelig lærer).

HVAD KUNSTNERE KAN. Ifølge lærerne kan kunstnere noget helt særligt.

En 3. klasse kvindelig lærer beskriver det således:

En kunstner tænker lidt større. Når man er... man er jo lidt praktisk gris, og man har så mange rammer, man skal leve op til og tjekke af og sådan noget, i en skole, ikke? Så det der med lige at sprudle så meget, det er sjældent, at der så lige er så meget plads til det. Og så kommer der lige nogle meget store idéer. Jeg kunne godt se, at Louise, hun kiggede lige på mig flere gange, da du præsenterede, hvad du syntes, de skulle have. Fordi hun syntes godt nok, at det var totalt overvældende. Jeg tror jeg trives lidt bedre i kaos end de fleste lærere gør, men jeg syntes også, det var en udfordring, men også meget sjovt. Og det er måske det, du kan, ikke? [Vi] holdt os inde på et område, hvor vi ligesom kunne overskue det. Og det var lidt sjovt. Det skal man nogle gange prøve.

Dette citat er ikke decideret tegn på en kløft mellem den måde læreren og kunstneren tænker, men mere en erkendelse af fascinerende forskelle.

Kulturformidlerpektiv

Hvad fungerede godt

Kulturinstitutionerne bidrog forskelligt til partnerskaberne. På grund af deres diversitet og forskelligheden af de medarbejdere, som deltog i projektet, er kulturinstitutionernes feedback på partnerskabets aktiviteter meget varierende. De følgende punkter viser, hvad medarbejderne nævner som noget, der virkede godt, nemlig:

- Forhandlinger
- Logistik
- Partnerskab
- Energi.

FORHANDLINGER. Den måde, hvorpå de forskellige parter har udført deres planlægning af aktiviteterne, ser ud til at blive vurderet som problemfri og energigivende. Ifølge en kvindelig kulturformidler har planlægningen fungeret godt på grund af den fælles drivkraft: "Jeg synes, at noget af det, der har været styrken fra starten af, det er, at vi alle sammen har gået ind med noget: 'Det vil vi, det vil vi, det vil vi', og det har passet sammen". Deltagerne skulle ikke til at finde nye tiltag at arbejde med, men kunne bruge de materialer og ideer, de havde i forvejen. Forhandlingerne gik ud på at finde en fællesnævner og transformere den til konkrete aktiviteter.

LOGISTIK. Kulturformidlerne rapporterer, at de voksne i den indledende fase har fokuseret meget på de praktiske aspekter, dvs. at en stor del af forhandlingerne gik ud på at aftale de logistiske og konkrete aspekter i de valgte aktiviteter. Denne fase i forberedelsen ser ud til at have været nem i alle partnerskaber.

PARTNERSKAB. Alle kulturformidlere udtrykker sig positivt i forhold til partnerskaberne generelt og om oplevelsen i deres eget partnerskab. En mandlig kulturformidler nuancerer museets rolle i partnerskabet således:

Hvis [partnerskabet] fungerer, kan [det] skabe en form for en syntese, en form for værdi, begge steder. Og ofte oplever jeg nok netop, at så virker museumsbesøget som en fraktur i skoleforløbet, som slet ikke hænger sammen med det andet.

Kulturinstitutionens rolle i partnerskabet kan virke forstyrrende, hvis man ikke planlægger aktiviteterne så der er sammenhæng.

ENERGI. Kulturinstitutionernes feedback har udelukkende været positiv, og en kvindelig kulturformidler peger på, at partnerskabet har været energigivende og følelsesmæssigt positiv: "Det var faktisk skruet sammen på en måde, som man synes der gav rigtig god mening". Hun understreger, at hun har oplevet meningsfuldhed i partnerskabet.

Læringsudbytte for elever

Når kulturinstitutioner udtaler sig om børnenes læringsudbytte i de kunstneriske og kulturelle aktiviteter, er udtalelserne præget af usikkerhed, i så høj grad at man ikke kan tale om en vurdering, men mere om en forventning eller et ønske. Kulturformidlere ser i endnu mindre grad end lærere ud til at være i stand til at evaluere læreprocesserne for deres målgruppe. Dette skyldes ikke nødvendigvis mangel på evner (som ikke er blevet dokumenteret specifikt i dette forskningsprojekt), men mangel på en didaktisk struktur, som tillader refleksioner og feedback. Med andre ord designes de kulturelle aktiviteter helt uden en evalueringsfase. Selv om kulturformidlerne udtrykker deres interesse i at indhente og forstå viden om elevernes læringsudbytte, hvilket også deres omfattende og engagerede deltagelse i studiegruppemøder og interviews viser, så er evalueringsrutiner ikke noget, der er til stede. Læring fremstår i kulturformidlers diskurser mere som *sideeffekt* (*epifenomenon*) af de kunstneriske og kulturelle aktiviteter end som hovedformål og centralt udbytte. Denne sideeffekt blev modtaget med glæde, men ikke systematisk eftersøgt eller overvejet. Derfor er de nedenstående tegn på læringsudbytte et resultat af kulturformidlernes observationer i feltet, dvs. *mens* aktiviteterne foregik, eller de er udtryk for kulturformidlerens bedste vurdering, dvs. et håb om, at aktiviteterne fik et bestemt udbytte. Det skal understreges, at når kulturformidlerne bliver bedt om at vurdere læringsudbyttet i partnerskabet, tænker de ikke udelukkende på de kulturelle aktiviteter, men ser på aktiviteter som samskabelse blandt flere parter. Dette betyder, at når kulturformidlerne udtaler sig om udbyttet af projektets aktiviteter, henviser de til aktiviteterne helhed og ikke kun til de aktiviteter, der foregik på kulturinstitutionen. De følgende læringspunkter er dem kulturformidlerne nævner ved deres interviews:

- Hukommelse
- Samarbejde
- Kreativitet
- Teknik
- Kunst
- Historie og fortællinger
- Indlevelse og følelser
- Krop.

HUKOMMELSE. En af de hyppigste antagelser i de uformelle samtaler med de voksne involverede i projektet er, at elevernes hukommelse påvir-

kes positivt af de kunstneriske og kulturelle aktiviteter. Som denne kvindelig kulturformidler siger: "Så jeg tror sådan set, de kommer til at huske det her besøg meget, meget tydeligt". Hvad eleverne husker eller bør huske, er dog ikke specificeret og spænder fra oplevelsen i sig selv til fastholdelse af aktiviteternes faglige indhold.

SAMARBEJDE. Nogle kulturformidlere nævner samarbejdsevner som generisk læringsudbytte, men uddyber ikke, på hvilken måde aktiviteterne har hjulpet eller skabt samarbejde blandt børnene.

KREATIVITET. De fleste kulturformidlere nævner et kreativt udbytte. En kvindelig kulturformidler forklarer det således: "Kreativitet i at finde på en historie, de havde fået et tema hver udpeget, og så fik de udklædningstøjet, som de ret hurtigt tog på, og så tror jeg historierne ligesom er kommet ud af det. [...] sådan noget med at få fantasien til at få frit løb". Kreativitet er her afgrænset til evnen til at få ideer og problemløse. Fantasi nævnes af en kvindelig museumsansvarlig ("Det [aktiviteter] sætter nogle tanker i gang, og noget fantasi i gang. Og at være ude af klasselokalet, tror jeg") og en mandlig museumsansvarlig ("[På kulturinstitutionen] har [eleverne] jo fået lov at bruge deres fantasi. Det har de jo også, når de skulle lave kunstværkerne. Der har de jo i *den grad* fået lov at bruge deres fantasi"). Begge understreger, at udbyttet skyldes, at eleverne har været *ude* af deres vanterammer.

Mere nuanceret er denne kvindelig kulturformidlers udsagn: "[Eleverne] har været introduceret til opgaven, at de kan komme hurtigt i gang med processen, det vil sige, der er noget, der er rammesat... og at de... kan komme i gang med opgaven, gør også at processen bliver fuld af aktivitet og kreativitet. [...] Ja, de begyndte at klippe lige pludselig: 'Hvor er der en saks?' Hvor det er jo kreativiteten, der rammer dem eller nysgerrigheden, der siger: 'Måske skal den alligevel ikke se sådan ud...'. Dette udsagn beskriver en levende og fleksibel proces, hvor eleverne bliver stimuleret *ved hjælp af* de konkrete kunstneriske aktiviteter. Her bliver den kunstneriske problemløsning til noget større: Det handler ikke blot om at *finde* løsninger, men om at tænke sig om, at forestille sig andre/flere muligheder. En mandlig kulturformidler tilføjer en særlig og interessant vinkel: "Så har [eleverne] lært, at man godt kan lave noget, der er flot, og noget, som andre kan få noget ud af uden at være kunst[ner]... uden at være sindssygt dygtige til at tegne eller male, eller egentlig at være vanvittig kreative. Så det har de også lært, at man faktisk godt kan producere noget, som andre synes er spændende at se på,

uden egentlig at være vanvittig kunstneriske eller dygtige til det". Med andre ord mener han, at eleverne lærer, at kreativitet ikke er noget kun særlige mennesker har, og at den kunstneriske fremstilling eller udtrykket er noget, man kan sagtens kan opleve eller deltage i, selv om man ikke er ekspert. Han italesætter en hverdagstænkning om kunst og kultur, og han mener at børnene får den oplevelse, at kunst og kreativitet kan være en del af deres hverdag.

TEKNIK. Ofte nævnt er også den læring, man kan høste ved de praktiske aktiviteter: Viden om eller kompetence til at fremstille noget ved hjælp af et givent medium. En kvindelig kulturformidler siger: "Og så tænker jeg at [kunstneren] har lært dem noget teknisk, eller hjulpet dem på vej med det, med det rent praktiske og det tekniske i det".

En kvindelig kulturformidler omtaler kompleksiteten af opgaverne, ved at nævne alle de mange tekniske værktøjer, eleverne kommer til at udforske. Især i hendes partnerskab var der mange opmærksomhedspunkter og eleverne blev udfordret på forskellige tekniske planer: "De skal finde lyd til noget. Vi har ikke bare sendt dem af sted på lydopdagelse. Så lærer de jo det, at animere. Tydeligvis er der ikke ret mange af dem, der har prøvet før, og de kaster sig over det med nysgerrighed. [...] Det bliver mødet med det her sted, den her kulturinstitution kan bruges som et læringsrum. [...] De kommer til at arbejde med animation derhjemme. Jeg tror måske også, de kommer til at arbejde med lyd. Jeg tror faktisk, de kommer til at bruge det kendskab de får, til et redskab. Det tror jeg simpelthen de kommer til at bruge". Desuden nævner hun, at læreren også har lært noget: Det niveau af teknik der skal til for at føle sig mere kompetent og selv sikker i at anvende disse værktøjer i undervisningen: "[Læreren] står derinde og siger: 'Jeg havde aldrig turdet kaste mig ud i det her!' Og hun siger, som lærer: 'Det tør jeg godt nu!'".

KUNST. På baggrund af, at nogle kulturinstitutioner i partnerskaber formidler kunst (kunstmuseum, symfoniorkestre, teater) og at aktiviteterne var baseret på kunstnerisk fremstilling, er det kunstneriske et oplagt læringsudbytte. Ikke desto mindre italesætter kulturformidlere en vis usikkerhed omkring det: "[kunst] er det jeg *håber*, de [eleverne] har fået med sig. Jeg ved det ikke, om de er så reflekterede omkring det, men jeg er helt sikker på, at der i hvert fald er noget af det, vi har gennemgået i dag, der sidder fast. Altså, der er masser af ting, de har lært. De har lært om kærestetræer, og de har lært selvfølgelig også om kunst og så videre... men af mere væsentlige ting, kan man sige, der er det sådan

noget, jeg håber de har lært. [De] tegnede, og sådan noget, men det er jo mere en øvelse i at gengive, 1 til 1, og det er godt, for så ser man billedet og iagttager virkelig billedet, ikke? Men det som virkelig var en radikal øvelse i dag, synes jeg, for hele forløbet, det var øvelsen med at skulle finde sit eget sted i haven, faktisk. Og det var en meget fri øvelse, og umiddelbart, så tror jeg egentlig, at... jeg er ikke sikker på, at de fik koblet den til kunst som sådan". Denne mandlige kulturformidler understreger også den kompleksitet og mangesidighed i projektets aktiviteter, som han mener udmøntes i et stort udbytte.

HISTORIE OG FORTÆLLINGER. Hvis delprojekterne har fokus på historie-fag eller fortællende aktiviteter, så er det oplagt, at læringsudbyttet forventes inden for disse områder. En mandlig kulturformidler er overrasket over elevernes udbytte: "[Det er] interessant, hvor meget de tog historien til sig. Altså den her historie, om det her menneske. Hvor tæt de i virkeligheden kom på den her person. På lige præcis den del af historien, de havde, som nuance, og måske i virkeligheden også hvor meget de lagde i fortællingen, som de fik besked på, at de gerne måtte beskrive hans følelser". Her får historiefaget en bred mening, som spænder fra den store Historie til den lille historie, via de specifikke emner det pågældende museum kan tilbyde: "Dels har [eleverne] fået en historie. Så, altså... de har lært noget om et menneske, de har lært noget om en del af Danmarkshistorien. Det har de i hvert fald lært. Det er nok umiddelbart de to ting, at tage med. At de faktisk har noget at byde på, som andre er interesserede i at se og høre om". Den følelsesmæssige dimension af historie og historiefortælling er interessant at se på som et læringsudbytte i sig selv.

INDLEVELSE OG FØLELSER. Et særligt læringsudbytte italesættes af en mandlig kulturformidler: "[Eleverne] måtte gerne prøve at beskrive, hvordan de troede, [den historiske person] havde følte... i de enkelte... altså... de havde jo en lille bid hver af hans historie, og vi har ikke... Hans følelser kender vi jo dybest set ikke, men det fik eleverne så lov til at prøve at komme med bud på... 'hvad tror I Peter følte, da fattiggården brændte?', 'Hvad tror I Peter tænkte, da han overfaldt havnebetjenten?', 'Hvad tror I han tænkte, da plejefamilien opgav ham?' og så videre, og så videre... så de har også lagt nogle følelser i det... så de fik også muligheden, både med det kreative, hvor de kunne præge det rigtig meget, og så i forhold til det med at skulle lægge følelser i det. Der får de jo mulighed for at præge det rigtig meget". De kunstneriske og kulturelle projekter kan designes med øje for disse typer perspektivskifte. I

dette tilfælde kan læring involvere elevernes bevidsthed om emotioner og følelser. Men som citatet viser, bør de emotionelle oplevelser faciliteres ved hjælp af en åben og inkluderende refleksion over følelser.

KROP. Især i tilfælde af projekter som indebærer scenekunstneriske aktiviteter har det læringsudbytte, som kulturformidlere har observeret, noget at gøre med krop og kropsbevidsthed. Fx ved teaterprojektet i partnerskab 7 italesættes læringsudbyttet som "at blive bevidst om sin krop".

Læringsudbytte for kulturformidler

Kulturformidlerne omtaler, i højere grad end lærere og kunstnere, en personlig oplevet læring. Muligvis på grund af forudsætninger for at indgå i disse partnerskaber, nævner kulturformidlere det oftere end de andre parter. Med andre ord er kulturinstitutioner muligvis indgået i disse partnerskaber med et læringsformål for øje, med henblik på at anvende den opnåede læring i deres egen kontekst. Den selvrefererende læring, de nævner, er følgende:

- Afprøvning og anvendelse
- Kulturfaglighed
- Andre fagligheder.

AFPRØVNING OG ANVENDELSE. En mandlig kulturformidler siger: "Jeg har i hvert fald noteret mig, kan man sige, de ting der har fungeret i dag, sådan, at jeg kan anvende dem i praksis. På et forløb der nok bliver lidt kortere". Dette citat viser, at den opnåede læring har noget med aktiviteterens design (fx et behov for et kortere forløb) at gøre, og at delprojektet har haft et stort anvendelsespotentiale. Kulturformidleren ser ud til at have afprøvet nogle didaktiske modeller og at han kan se en mulighed for at justere dem i forhold til det, han oplever har fungeret godt og for at anvende dem i sin kontekst.

KULTURFAGLIGHED. Den samme mandlige kulturformidler peger også på en læring som rammer hans egen opfattelse af kultur og kunst. Han mener at de kunstneriske og kulturelle aktiviteter får børnene til at møde noget, de ikke er vant til, en "slow-age", en dimension hvor tempoet skrues ned og man kan fordybe sig. Disse er aktiviteter "som de [elever] dykker ned i, men altså med deres optik, som er en form for en *globalized-digital-gaze*. Og det har været lærerigt for mig, for det får mig til selv at reflektere over de her billeder og reflektere over det syn, som eleverne har på værkerne. For jeg tror i virkeligheden, at det er meget

mere... Jeg tror i virkeligheden, at det er betydeligt mere anderledes, end det jeg havde forventet, at det ville... og også anderledes end det blik, jeg selv havde, da jeg var på deres alder. Netop fordi de er i en virkelighed, hvor man opdaterer, og lægger væk, og man lagrer information. Man gemmer den ikke i hovedet, man lagrer den på en harddisk”.

ANDRE FAGLIGHEDER. En mandlig kulturformidler rapporterer, at han har lært at arbejde med tværfaglighed: ”At det jeg tager med, det er det her med at give plads til andre fagligheder”.

Didaktik

Kulturmedarbejderne er ikke nødvendigvis optaget af pædagogiske eller didaktiske spørgsmål, med mindre medarbejderen har en dobbelt baggrund som skolelærer eller pædagog, eller i tilfælde af, at kulturinstitutionen eksplícit og systematisk har initieret pædagogiske aktiviteter. En mandlig kulturformidler udtrykker eksplicit en planlægningsstrategi, som overlod det pædagogiske til læreren: ”Det har vi egentlig overladt til [læreren]. Fordi hun, når hun vælger, at sige ’det vil vi gerne bruge to hele dage på’, så er jeg også ret sikker på, at så har hun også en hel klar ide om, hvad eleverne skal have ud af det”.

De didaktiske overvejelser, kulturformidlerne er optaget af, er følgende:

- Egen rolle
- Museums rolle
- Lærers rolle
- Formål
- Rammer
- Aktiviteter.

EGEN ROLLE. Overvejelser om, hvilken rolle kulturinstitutionen og dets medarbejdere skal påtage sig, er gennemgående i interviewene med kulturformidlerne. Muligvis skyldes det, at de fleste kulturinstitutioner involveret i projektet er i gang med at oprette eller systematisk implementere deres egne undervisningstilbud. I øvrigt er Den Åbne Skole med til at definere skole-kultur arbejdsformer på nye måder som lige partnerskaber og tovejs-åbenhed over for faglig dialog. Derfor er kulturformidlerne stadig søgende i forhold til deres egen rolle. De forskellige roller, de nævner er:

- Formidler
- Facilitator

- Observatører
- Tovholder.

FORMIDLER. Dette er en af de traditionelle roller, en kulturformidler har. Det handler om at bruge de kulturelle, historiske eller kunstneriske rammer og naturrammer til at skabe oplevelser og evt. læring. En kvindelig museumsformidler siger: "Så det var sådan mest det der sådan har været min rolle. [...] jeg skulle fortælle ganske kort om stedet her, om historien. Så har de fået det her udklædningsstøj, som vi har, som passer til renæssancen, og stiller det til rådighed, og så har det været mere sådan praktiske foranstaltninger, med tid og sådan". I denne rolle sætter kulturformidleren de praktiske rammer og informerer de besøgende om stedets historie og særlige vinkler. Den læring, som elever *kan* opnå, er overførelse af informationer.

FACILITATOR. Denne rolle forstås som igangsætter af de kunstneriske processer, især hvis/når de går i stå ("Det er altid interessant, at se hvor længe de kan holde intensiteten og kadencen, og vi kan allerede nu observere, at enkelte børn falder fra, hvor de har brug for, at vi lige skubber og... blander os", kvindelig kulturformidler). Nogle gange engagerer kulturformidleren sig i en mere aktiv og spørgende relation til eleverne, som denne kvindelige kulturformidler: "Jeg prøver at orientere mig ned i, hvad foregår derovre ved det der animationsbord, hvor man er i gang, og spørge helt konkret, 'Hvad er det for en historie?', 'Hvilke elementer mangler i?', 'Kan I finpudse lyden?', egentlig ikke sige: 'Hvorfor sidder du er? men gribe og sige: 'Fortæl mig noget om processen', 'Hvad er det der foregår?' Det vil jeg så også gøre i alle mulige andre sammenhænge... og prøve at skubbe ind igen, kan man sige, uden at blive irettesættende, eller sådan, på den måde". Selv om hun bruger ordet "irettesættende", er hendes eksempler mere af den coachende type. Nogle kulturformidlere nævner eksplicit facilitering som opgave: "Min rolle, det er jo den her, at facilitere det her, man sporede det ind på, at de også gerne ville have" (kvindelig kulturformidler).

OBSERVATØRER. Nogle gange betegner kulturformidlerne deres rolle som ikke-deltagende observatør. En kvindelig kulturformidler siger: "[Jeg er] en slags observatører, og som en slags hjælpende hånd, mere end at vi blander os i det der foregår, og det tror jeg heller ikke, de er så vant til. [...] Altså jeg går jo ikke oven på for at tjekke hvad de laver. Jeg har tillid til, at de løser opgaven. Jeg har

tillid til, at det er det her projekt, de er i gang med, og så fordi vi er her, så er det næsten lige meget, hvad de vælger at lave. Så bliver det den her oplevelse af et kulturrum, hvor de vader rundt i historie, og de vader rundt i genstande, de ikke helt ved hvad er". Dette udsagn er dog selvmodsigende. På den ene side siger hun at hun observerer uden at "blande sig", på den anden indrømmer hun at hun virker som "hjælpende hånd". Min fortolkning er, at kulturformidleren her havde overskud til at observere eleverne, mens de var i gang med de kunstneriske aktiviteter, men hun havde ikke behov for at sætte rammer eller aktivt undervise børn, fordi kunstnerne havde denne rolle. Ikke desto mindre hjælper hun til, hvis der er behov for det. Der skal noteres, at hun understreger, at hun *ikke* har en irettesættende eller regulerende adfærd med børn ("Jeg går jo ikke oven på for at tjekke hvad de laver"). Dette er forståeligt i en museumsoplevelseslogik, som tænkes og designes i friere og mere uforudsigelige rammer.

TOVHOLDER. Denne rolle nævnes i flere forskellige sammenhænge. Det er lidt utydeligt, hvad der menes med begrebet, fordi det optræder med forskellige funktioner. En mandlig kulturformidler beskriver forhandlingsprocessen med de andre parter ved at fortælle at hans rolle har faktisk været at invitere de andre ind i et projekt, en idé, og være den tovholder, som koordinerede de andres aktiviteter. På baggrund af hans ide kom kunstneren med et bud på en konkret aktivitet og læreren blev tildelt ansvar for det pædagogiske. Han forklarer rollefordelingen således:

Lærer[en] fra klassen havde jo den rolle at forberede eleverne på, hvad der skulle ske, også at få ryddet to dage i skemaet, som de kunne bruge på at være sammen som klasse, bare på at være sammen med os. Så havde hun jo også den praktiske... helt praktiske lærerrolle, også i forhold til, hvornår skal vi holde pauser? Hvad skal vi bruge i løbet af dagen? Hun havde indlagt en bioaktivitet i løbet af dagen, altså... de har jo bevægelse i undervisningen, hvor hun sådan sagde, at "det kunne jeg godt tænke mig, vi også gjorde nu her. Selvom vi laver det her, så skal vi jo stadig have det her, som vi plejer at have, så eleverne skal lige ud og løbe lidt". Så havde hun lavet sådan en lille bio-aktivitet, der var bundet op på emnet, for eksempel. Så [hendes] rolle var meget

praktisk, og så var det meget at støtte eleverne så meget som muligt, så vi alle sammen fik det ud af det, vi drømte om, ikke? Det var meget [lærerens] rolle, i virkeligheden... Så overlod hun egentlig alt det kreative og historiefortællingen til [kunstneren] og jeg [var tovholder].

En bredere forståelse af tovholderrollen praktiseres i partnerskab 7, hvor den øvre ramme er "Den kulturelle rygsæk", dvs. et bredere tilbud til alle skoler i kommunen. Kulturformidleren i dette partnerskab har en kompleks rolle, som dækker forskellige funktioner: "Projektkoordinator i, og det er jo egentlig sådan en rimelig bred vifte af arbejdsopgaver, en del af det, der ligger i det, er jo det her med at udvikle undervisningsforløb [...] samle den her arbejdsgruppe, som i det her tilfælde bestod af tre lærere [...] faciliteret de første møder".

MUSEUMSROLLE kan forstås på mange måder ud fra kulturformidlernes udtalelser: Et "kulturrum", en inspiration, et læringsrum (nogle kulturinstitutioner havde oprettet et undervisningslokale), men også bare "en kulisse" (kvindelig kulturformidler). Selv om det kan være en "perfekt kulisse" (mandlig kunstner i dialog med kulturformidler), så kan kulisserollen være problematisk i forhold til partnerskaberne og i forhold til deres læringsformål.

LÆRERENS ROLLE. Lærernes bidrag i partnerskabet kan bl.a. læses ovenfor i kulturformidlerens beskrivelse af rolletildeling i forhold til aktiviteterne. En kvindelig kulturformidler mener, at kulturinstitutionerne for en lærer er et "vildt godt rum, til at observere hendes elever i. Hun kom altid til at gå rundt ude i periferien". Her får observatørrollen og den handling at befinde sig i periferien en positiv og aktiv betydning. Det handler ikke om at være passiv, men om at definere en anden rolle, som er tilbageholdende: "Jeg tror, at det er et godt observationsrum, det synes jeg er noget [jeg] fik jeg øje på, at man på den måde... også for lærerne... fordi man kan sige, det her forløb er lærerne jo ikke særlig meget med i, den her dag, i løbet af dagen, så man kan måske på den måde få en anden rolle". Hvad den rolle og de observationer skal bruges til, er utydeligt og bliver ikke forklaret i interviewet.

FORMÅL. Ud over en henvisning til positive oplevelser som elevernes udbytte, omtaler kulturformidlerne ikke deres eller partnerskabets formål

med de tilbudte aktiviteter. En mandlig kulturformidler mener, at det vigtigste er, at eleverne får en god oplevelse ud af deres møde med kulturinstitutionen: "Først og fremmest væsentligt, at de får en positiv oplevelse, de får en indgang til kunst, som de kan bruge igennem deres liv [...] skal få de her børn til at reflektere over det miljø de har stiftet bekendtskab med [...] tid til at opleve".

RAMMER. Flere kulturformidlere understreger, at kulturinstitutionernes fysiske rammer sammen med aktiviteternes temaer og kulturinstitutionernes artefakter (tøj, rekvisitter) er det, der definerer de kulturelle rammer i partnerskaberne. Rammernes rolle omtales som middel til formidling.

AKTIVITETER i partnerskaberne beskrives i kulturformidlernes interviews således:

- Kontekstafhængige
- Hands-on
- Interessebaserede
- Struktur
- Frie
- Refleksive
- Tillader fejl
- Eksperimentelle.

KONTEKSTAFHÆNGIGE. Kulturformidlere omtaler den mangfoldighed, man kan observere i aktiviteterne, som afhængige af de kontekstuelle elementer og vilkår. En kvindelig kulturformidler siger: "At dagsforløbet her, det blev jo meget på de præmisser, at vi kom med hver vores kompetencer og så finde en eller anden fælles fodslag, så hvis vi var blevet sat sammen med en anden type kunstner, så havde det blevet noget helt andet".

HANDS-ON. Det er tilstedeværelsen af de praktiske kunstneriske aktiviteter, der ligger til grund for kulturformidlernes fremhævelse af hands-on-tilgangen. Det er interessant at høre en kvindelig kulturformidlers sammenligning af hands-on-tilgangen med en lejrskole.

INTERESSEBASEREDE. En mandlig kulturformidler understreger, at eleverne bliver optaget af det, som interesserer dem og at elevernes interesse guider hans valg af indhold: "[Hvad eleverne] godt kan lide

og hvad de umiddelbart fanger, og det er selvfølgelig det, som jeg vil præsentere dem for. De ting der fanger”.

STRUKTUR. De forskellige aktiviteter har været designet på mange måder, men de fleste havde en struktur, som de voksne blev enige om og fulgte. En mandlig kulturformidler giver en præcis ide om, hvordan han tænker på at strukturere aktiviteterne: ”Det har været et ret struktureret forløb fordi det er ikke altid alt, hvad vi foretager os, er 100% struktureret... fordi nogle gange skal vi tælle lidt mere på tæerne og være lidt hurtige, og sådan noget, men vi har egentlig haft rimelig god tid, og derfor egentlig lavet et rimelig struktureret forløb, og jeg havde en ret god idé om, hvad der skulle ske, på begge dage faktisk, så jeg har egentlig bare til den første dag, som jeg ligesom stod for, hvor det mest handlede om, at eleverne skulle lære personen at kende, og komme ind i historien, og føle sig rigtig godt tilpas i historien, der havde jeg egentlig bare sat mig grundigt ind i en historie, som jeg kendte godt i forvejen, og arbejde med nogle ideer til, hvordan de også kunne komme rigtig godt ind i den historie. Det var den eneste forberedelse, jeg gjorde til den første dag. Jeg havde en ide om, at man kunne gribe det an, ligesom hvis man skulle lave en film”. Her adskiller kulturformidleren den måde man tænker struktur på i de kunstneriske og kulturelle kontekster – som er mere frie – og den måde man anvender struktur på, når elever er involverede, som er mere fast. De forløb, som designes ”100% struktureret” kan virke som modsætninger til det nedenstående element, som i stedet peger på frie rammer.

FRIE. Overraskende mener nogle kulturformidlere, at kulturinstitutionerne ”giver lidt mere frihed for børnene, og sådan set også for de voksne eller for underviserne, at man ikke sådan hele tiden skal være den, der siger: ’Det må du ikke og det må du ikke!’, men man kan give nogle overordnede retningslinjer, når de kommer, og siger: ’I skal passe på tingene og I skal være forsigtige, men I må gerne sidde i stolene, og I må gerne...’ Og de har noget udklædningsstøj og nogle rekvisitter, som de må bruge som de vil. Det giver jo lidt mere frihed, synes jeg, at der ikke er så mange strikse restriktioner” (kvindelig kulturformidler). En mandlig kulturformidler beskriver også de aktiviteter der foregik i haven som frie og ustrukturerede: ”[Eleverne] blev sluppet fri”. Dette virker overraskende i forhold til, hvad lærerne fortæller om de regler, som børnene lærer på kulturinstitutioner og disse reglernes adfærdsregulerendes rolle.

REFLEKSIVE. Refleksion over de praktiske kunstneriske aktiviteter ser ikke til at være prioriteret højt, når partnerskaberne planlægges og udføres. Ikke desto mindre kan nuancerede og dybe refleksioner opstå. En mandlig kulturformidler peger på lærerens grundlæggende rolle i det: "Det var så også nogle af de ting, de lagde vægt på, eftersom de efterfølgende skulle præsentere deres steder for hinanden, og de refleksioner de havde, bag at have valgt det her sted. [Disse elever har en] ret entusiastisk lærer, som virkelig gør en stor indsats for at få eleverne til at reflektere, og det synes jeg faktisk hun lykkes rigtig godt med. Altså, jeg synes det var nogle ret reflekterede børn vi havde med i dag".

TILLADER FEJL. En mandlig kulturformidler fortæller: "fordi man godt må lave fejl... fordi [eleverne] kunne få lov, at lave flere produkter. Altså, de kunne lave flere collografier og så kunne de vælge den bedste. Altså hvis det var linoleumstryk, så kunne de kun nå at lave ét". Han fortsætter med at fortælle, at der i så fald ikke ville være plads til at lave fejl og starte forfra med et nyt forsøg. Det er interessant at observere, at muligheden for at lave fejl og justere sit kunstværk i forhold til det, afhænger af de muligheder, de kunstneriske teknikker tillader eller forhindrer. I dette tilfælde ser det ud til, at han har haft det med i sine overvejelser over det medium, som skulle bruges. Disse overvejelser er en konsekvens af den samtale, kunstneren og kulturformidleren har haft i planlægningsfasen, hvor de netop vurderede, at linoleumstryk ville være for tidskrævende. Om deres valg blev taget for at tillade børnene at rette op på deres fejl, er ikke til at sige, men det er i hvert fald en læring, kulturformidleren tager med sig.

EKSPERIMENTELLE. I partnerskab 7 kalder kulturformidleren deres aktiviteter "pilot-performance", tegn på, at hun opfatter disse aktiviteter som et eksperiment og et forsøg.

Hvad er særligt for kulturinstitutionerne

Kulturinstitutionerne er måske ikke så skarpe i forhold til at formulere de didaktiske aspekter i partnerskaberne, men de er meget bedre til at sætte ord på, hvilke særlige elementer kulturinstitutionerne bidrager med i partnerskaberne. Her peger kulturformidlerne på en mængde elementer, som er med til at definere et anderledes sted for læring, et sted hvor læring og deltagelse foregår på en anden måde. De kendetegn, som kulturformidlerne nævner, er:

- Ikke en skole
- Højtidelig
- Horisontal formidling
- Ejerskab
- Gentagelse og anerkendelse
- Længere tid
- Svære ord
- Fysiske rammer.

IKKE EN SKOLE. Først og fremmest er kulturinstitutioner *ikke* en skole.

Dette er klart for de besøgende helt fra første besøg, hvor de fysiske rammer iscenesætter en *anden* type læringsoplevelse. En mandlig kulturformidler siger det eksplicit: "[Det er] ikke en skole. Det er et andet læringsrum", hvor taktilitet, indtryk, kropslighed og deltagelse kan få børn til at slappe af og være sig selv. Dette rum er et rekreativt sted, fyldt med læringspotentialer.

HØJTIDELIG. Samtidigt med at eleverne får lov til at være mere afslappede i det uformelle kulturelle rum, mener en mandlig kulturformidler, at kulturinstitutionen kan skabe følelser af højtidlighed. Dette anses som en positiv adfærdspåvirkning: "Det [er] godt, at der er en respekt for stedet, for det skaber en højtidlighed". Mellem linjerne læser jeg et kompromis mellem de frie rammer og de særlige regler, som mange kulturinstitutioner har (fx sikkerhed for børn og artefakter): Denne følelse af højtidlighed kan være med til at regulere børnenes adfærd uden at de føler det som autoritært.

HORISONTAL FORMIDLING. Børnene anerkendes som eksperter i deres egen oplevelse og inddrages i formidlingen. Hvis dette sker, bliver formidling mere inkluderende og *horisontal*: Det kan fx udmøntes i børn, som snakker om det billede, de har valgt. På den måde bliver det ikke kulturformidleren, der hele tiden vælger, hvad de skal tale om eller fortæller dem, hvordan de skal fortolke kunstværket. Som en mandlig kulturformidler siger, "Så bliver det en mere horisontal formidling, hvor vi udveksler information, og hvor eleverne selv har en aktie med i deres læring".

EJERSKAB. Som forlængelse af ovenstående kan børnene sættes i stand til selvstændigt at indtage rummet. Hvis kulturinstitutionen tillader det, kan man som voksen observere, at der opstår en følelse af ejerskab. En

mandlig kulturformidler er positivt overrasket over børnenes adfærd i deres forhold til det uformelle rum: "Hvordan de gjorde det her sted, som ellers er meget fremmed for mange folk, til deres eget. *Det* var interessant. Det der med faktisk at tage ud, og så faktisk skabe sig et hjem, ude i offentligheden. Ude et sted hvor man ikke har et hjem, hvor man ikke har et territorie. Det der med at gå ud og skabe sig et territorium, og faktisk på et kunstmuseum".

GENTAGELSE OG ANERKENDELSE. Den pædagogiske funktion, som gentagelse kan have for eleverne, bliver i denne mandlige kulturformidlers udsagn til et mere komplekst og varieret værktøj:

[Det er] ret vigtigt faktisk, at vi gentager. At vi også gentager det som børnene siger, når de har noget, og anerkender, at de har en holdning til tingene, og en mening og har noget på hjerte de har lyst til at fortælle os. Men at vi også gentager de pointer der kommer op, for så sætter det sig bedre. Så forstår de, at det her, det er nogle af ting vi skal huske fra i dag. Det er nogle af de ting, der er gode at kunne. Derfor har vi talt om ting, der egentlig er svære, men de er blevet præsenteret for det før og jeg har talt med deres lærer om det også, og jeg ved, at hun har gennemgået de her begreber med dem og de har lavet perspektivtegning. Det tror jeg faktisk også, det er i hvert fald min erfaring, at man skal ikke undervurdere børn.

Kulturformidleren anerkender her fuldt ud børnenes ekspertise i deres egen oplevelse og i mødet med kunstværker og forklarer, på hvilken måde det at skabe rum for gentagelse kan have indflydelse både på børnenes faglighed (læringsudbytte) og på deres drivkraft (læringsoplevelse).

LÆNGERE TID. At arbejde med gentagelse som et grundlæggende værktøj, kræver længere tid, tid til fordybelse og til at gentage pointer og inddrage børnenes meninger. En kvindelig kulturformidler italesætter, hvor unik den måde er, hvorpå eleverne har fået lov til at arbejde med de kunstneriske processer over en længere periode. Hun siger:

Det er meget, meget sjældent, at [eleverne] arbejder med en proces eller et fag i længere tid, end et dobbeltmodul, hvis man er heldig. Så de er ikke vant til, at man kan blive i noget. Altså

de er vant til skift, skift, skift, skift... det tror jeg faktisk er noget af det, de er udfordrede af, det er at lære at være i noget. Måske også, at det er helt i orden, at man måske lige trækker sig i 10 minutter, men så skal man finde tilbage, og det er der hvor jeg tror vi er nødt til at guide dem. For det gør de ikke af sig selv. Men de er ikke vant til at arbejde, fordybe sig i en aktivitet, i længere tid ad gangen.

Denne kulturformidler er også læreruddannet og lyder meget fortrolig med de rutiner, som kendetegner de formelle læreprocesser i skolen. På baggrund af denne viden kan hun tydeligere skitsere forskellen mellem kulturinstitutionen og skole som læringsrum som tillader – eller ikke tillader – fordybelse over en længere periode.

SVÆRE ORD. En mandlig kulturformidler bekræfter, hvad observationen har dokumenteret: At han bevidst bruger udfordrende begreber med eleverne. Kulturinstitutionens anderledeshed tillader bl.a., at de voksne eksperter kan udfordre eleverne ved at udsætte dem for svære ord og begreber.

FYSISKE RAMMER. En kvindelig kulturformidler omtaler, hvad flere har peget på: At de fysiske rammer i kulturinstitutionen påvirker elevernes opmærksomhed. Hun siger: "De der rumslige skift... *gør*... at man lige bliver vakt på en lidt anden måde, i forhold til hvis man lige skal ind og sidde inde i den klasse, man er vant til at være i". Hun specificerer, at det er forandringen som skaber *arousal* og at eleverne påvirkes af denne nyhed.

Kunstnerperspektiv

Udbytte for elever

Selv om der ikke i kunstnernes faglighed ligger en naturlig tilbøjelighed til at se på børnenes læringsudbytte, har de fleste deltagende kunstnere været opmærksomme på det og haft en mening om, hvad eleverne havde lært. Muligvis på grund af partnerskabernes fokus på læring, svarede kunstnerne ret sikkert på følgende læringspunkter:

- Koncentration
- Samarbejde
- Tekniske færdigheder
- Nysgerrighed

- Fakta
- Dannelse
- Kreativitet.

KONCENTRATION. En mandlig kunstner udbryder: "Man skulle godt nok koncentrere sig om det her!" Han observerer, at eleverne tager de kunstneriske aktiviteter alvorligt og anvender en del energi på at koncentrere sig, som aktiviteterne kræver.

SAMARBEJDE. Kunstnerne peger, som de andre aktører i partnerskabet, inklusiv børnene, på samarbejdsevner som udbytte af de kunstneriske aktiviteter.

TEKNISKE FÆRDIGHEDER. Kunstnerne mener, at eleverne lærer de praktiske og tekniske færdigheder, de har anvendt i delprojekterne. Dette inkluderer æstetiske og kunstneriske begreber, såsom fx perspektiv, dybde, dybdevirkning, det gyldne snit. Selvfølgelig afhænger både de praktiske og begrebsmæssige færdigheder af de konkrete aktiviteter, eleverne har været igennem.

NYSGERRIGHED. En kvindelig kunstner mener, at eleverne er blevet nysgerrige og opmærksomme, delvis på grundlag af observation af børnene i aktiviteterne, delvis på grundlag af hendes egen oplevelse. Hun ser ud til at overføre sin personlige oplevelse til eleverne: "Jeg var i hvert fald blevet nysgerrig på [karakters navn] og hans historie, og den tid han kom fra, og det havde åbnet en masse i mig, på min nysgerrighed, og sådan oplevede jeg egentlig også fra eleverne, at deres spørgsmål til 'Øj, og hvordan? Og skulle han tjene, eller hvad skulle han, når han blev konfirmeret?', alle de der spørgsmål, der kom til personen. Så jeg tænker, at der er en rigtig god læring i, at man arbejder på den her måde, hvor at kunsten kan være med til, også at åbne for nogle sluser ind til nysgerrigheden for historiefortællingen".

FAKTA. I partnerskaberne formodes det, at der læres konkrete historiske, kulturelle, kunstneriske fakta. En mandlig kunstner siger: "Så har [eleverne] jo konkret lært, at der ligger en fattiggård og et [navn] Museum, og at der er et fag, som man kan leve af, som hedder kunstnere, så på den måde har de jo også... og de har fået en [karakters navn] historie med sig, de har fået noget lokalhistorie".

DANNELSE. Den ovenstående mandlige kunstner mener også, at alt det lærte "er også med til, at give [eleverne] sådan en dannelsesproces, i deres lokalområde". Dette uddybes af hans samarbejdende kvindelige kunstner, som mener: "Men også altså, dannelse i sig selv jo... og en succesoplevelse, at man har lavet noget, der var værdigt til at blive udstillet, og som nu kommer som en bog!"

KREATIVITET. De fleste kunstnere understreger, at børnene har lært at være kreative. Efter kunstnernes opfattelse ser dette ud til næsten at være en konsekvens af de kunstneriske aktiviteter. En kvindelig kunstner fortæller:

Jeg kan selv godt lide, når ting ikke bliver for voksenstyret. Jeg har selv to børn, som selv kommer hjem med nogle produktioner fra dengang de gik i vuggestue, dengang de gik i børnehave, nu når de går i skole, og så videre, hvor det tit er sådan, at man kan godt se, der er en voksen, der står bag med oplægget. Og det har altid syntes, at det var lidt ærgerligt, at man ikke var lidt mere modig, og turde slippe det fri, og så at ting bliver lidt uperfekte. Men helt klart har det været et bevidst valg for os, i det her projekt, fordi vi syntes simpelthen bare, vi havde for kort tid, at så skulle vi have været ude flere gange, før børnene [producerer noget] tager [det] super lang tid, til at sidde og samle billedmateriale, super lang tid at få det printet ud og så videre. Så der har vi skulle gøre en masse forarbejde. Jeg stod to timer ude på skolen og printede ud, ugen forinden vi skulle ud og lave det og fik det linet op, fordi, at det skulle [man] da ligesom, så skulle man have haft en hel dag, hvor de simpelthen fandt billeder, og så skulle man have haft et par, nærmest dobbeltlektioner, hvor man fik dem printet ud, og lavet i størrelser, og så videre. Det var simpelthen tiden, der gjorde, at vi blev nødt til at have et klart oplæg. Men jeg synes egentlig, når det så er sagt, så synes jeg at de var kreative omkring det, jeg synes ikke, de bare gik hen og kopierede, vi stillede lidt planchen væk.

De kunstneriske processer beskrives her som legende, til forskel for andre lærerprocesser, som kan være "voksenstyrede" og produktorienterede. Samtidigt – og måske lidt selvmodsigende – beskriver kunstneren det forløb, som hun havde været med til at tilrettelægge, som nødven-

digvis klart og struktureret i sine rammer på grund af de givne tidsrammer. Hun nævner også det uperfekte, men observationen viser – igen lidt selvmodsigende – at bestræbelsen hen imod et godt kunstnerisk produkt har kendetegnet forløbet. Til sidst observerer kunstneren, at eleverne så ud til at være kreative og ikke at have gentaget det kendte (kopi).

Kunstnerne synes ret overraskede over, at eleverne kan være opfindsomme og bidrage med selvstændige nye ideer til processen. En kvindelig kunstner siger: "Det kan man også se på de forskellige figurer, børnene har lavet. De ligner heller ikke hinanden. Det er jeg ret overrasket over. Så jeg synes egentlig, der var de faktisk ret kreative. Lidt overraskende kreative, vil jeg sige, fordi de var også egentlig ret selvsikre omkring det".

Udbytte for kunstner

Kunstnerne har været de eneste aktører blandt de deltagende voksne i partnerskabet, som er blevet honoreret for deres arbejde. Hvor lærerne bidrog med deres almindelige arbejdstimer, fik skolen *gratis* deltagelse i aktiviteterne og, hvor nødvendigt, et lille beløb til transportudgifter. Kulturinstitutionerne deltog, som skolerne, ved at stille medarbejdertimer til rådighed. Dette forhold skyldes, at kunstnerne ofte er *free lancere* og ikke er økonomisk tilknyttet en fast institution. Den økonomiske side kan her betegnes som et udbytte for kunstnerne, men som interviewene har forsøgt at dokumentere, var der også et mere immateriel udbytte for dem. Samtalerne med kunstnerne forsøgte at afdække, på hvilken måde disse aktiviteter havde påvirket kunstnernes læring og kreativitet. De omtalte følgende:

- Egen læring
- Fælles faglighed.

EGEN LÆRING. Da kunstnerne blev spurgt om de havde lært noget af partnerskabet og dets aktiviteter, svarede de fleste, at de ikke havde lært noget, som de kunne bruge i deres kunstneriske virke. En mandlig kunstner siger, at den læring han har fået, er specifik for disse forløb med skolerne: "Den teknik, vi har brugt her, hvor vi kobler en tekst og kunst sammen, har i hvert fald givet os et billede af, at vi kan, at vi med kunsten kan lave skoleforløb, hvor vi kan arbejde tværfagligt, ind i alle fag. Her har vi så lagt en tekst ind, men det kunne lige så godt være kunst og idræt. Det kunne være kunst og matematik. Alle fag har mulighed for at blive koblet på billedkunst, i sådan et forløb her". Ikke blot har han eksperimenteret med bestemte modeller og løsninger for det

givne skoleforløb, men han har også fået øje på udviklingsmuligheder for fremtiden. Specifikt nævner han en fuld integration af de kunstneriske aktiviteter med andre skolefag i et tværfagligt perspektiv.

FÆLLES FAGLIGHED. De tværfaglige tanker inspirerer denne mandlige kunstners ide om en fælles faglighed som kan kendetegne partnerskabets faglighed: "Fælles faglighed, det er netop koblingen mellem scene-kunst og læring. Hvornår det giver mening at lave nogle forskellige sceniske greb, for at skærpe opmærksomheden og interaktionen om læringen i situationen". Denne faglighed beskrives som situeret ("hvornår") i en bestemt kontekst.

Didaktik

Kunstnernes didaktiske strategi er ikke altid eller nødvendigvis eksplicit og systematisk. Fordi det pædagogiske og didaktiske ikke er i centrum for kunstnernes måde at tilrettelægge aktiviteterne på, er de følgende didaktiske overvejelser en sammenfatning af de underliggende kriterier, som kunstnerne bruger, når de designer (forestiller sig, tilrettelægger og udfører) deres aktiviteter med børnene. Udover det følgende eksplicitte spørgsmål har svarene på dette emne for det meste været åbne og dialogiske:

Hvordan har du/I forberedt jer til de kunstneriske aktiviteter?

En lidt humoristisk bemærkning fra en kvindelig kunstner antyder, mellem linjerne, en vis angst over for den didaktiske diskurs. Hun mener nemlig at hun ingen skade har taget af det pædagogiske, "at det med at tænke pædagogisk, det er egentlig bare, at planlægge godt... [griner]". Derfor er de følgende elementer her indsamlet, fordi de relaterede sig til denne gode planlægning. Kunstnerne nævner disse didaktiske overvejelser:

- At give plads til børn
- Børnevenlige teknikker
- Inklusion
- Benspænd
- Feedback
- Erfaringsbaseret tilgang
- Fantasi
- Tid

- Formål
- At forstå gennem sanser
- Anvender personlige erfaringer
- Mere tolerante.

AT GIVE PLADS TIL BØRN. Den første regel ifølge kunstnerne er: "Lad dem tale ud". Eleverne skal have deres plads og således bidrage aktivt til mødet med kunsten. En mandlig kunstner siger: "Når man står med sådan en gruppe, så handler det også om at lede efter en synergi i gruppen, ved at tale med ham, der lige har en masse derhjemme fra, og lige skal snakkes om også. Det er noget man lige bliver nødt til, for ligesom at kunne få det til at fungere. Så stryger man lige afsted på noget andet, nogle gange, og det er vigtigt". En anden mandlig kunstner observerer, at denne inklusive og interaktive tilgang ikke nødvendigvis er noget, eleverne dyrker i skolen og er vant til: "Det viser måske også, at det er så uvant for dem, det her... Det der nysgerrige approach". Når kunstnerne giver plads til børnenes selvstændige og aktive udfoldelse, ser de, at børnene responderer med fantasi, opfindsomhed og kreativitet ("Så allerede der opstod der en hel masse idéer", kvindelig kunstner). Denne tilgang kræver et bevidst didaktisk valg om at tilrettelægge aktiviteterne således at der åbnes op for, at børnene selv finder problemer og løsninger: "Vi har prøvet ligesom at lave et univers, hvor det var lidt 'alt var muligt'. Hvor det ikke skulle være så regelret, og 'nu skal I lære, at lave en karakter, med to ben, der går...' du ved [dak dak dak] Det skulle ligesom være en verden, hvor alt kunne ske... og allerede, når man har lagt et lærred ud, hvor alt er muligt, det aktiverer også en skabertrang i børnene" (kvindelig kunstner). En anden kvindelig kunstner fortæller om, hvordan hun skaber et sådant frirum for børn: "For mig handler det også om at minimere det. Altså gøre det så enkelt, at de næsten ikke kan lave fejl. Altså det kommer de til at lave alligevel, men det der med, lige at prøve at tage de værste ting". Hun værdsætter, at det er børn selv som gør sig erfaringer og retter fejl. Et grundlæggende vilkår er, at de udfordringer som processen tilbyder, er overskuelige.

BØRNEVENLIGE TEKNIKKER. Med henblik på at give plads til børnene, vælger kunstnerne deres teknikker forsigtigt. Det betyder, at de sætter sig ned og vurderer aktiviteternes sværhedsgrad og målgruppens forudsætninger for at følge med. Disse overvejelser er med til at udvælge og fravælge bestemte kunstneriske teknikker. Som en kvindelig kunstner fortæller: "Jeg arbejder med på genbrugsmaterialer og synes, at vi

kunne lave noget, der var bedre og mere børnevenligt, fordi linoleums-tryk er faktisk ikke så børnevenligt, som man tror. Det skulle være et materiale, som [eleverne] kunne magte, så jeg foreslog, at vi trykte på det gamle gulv, oppe fra kunstbygningen, fordi det har en historie, og så på mælkekartoner, fordi det også er sjovt for børnene, det der med mælkekartoner, og så at skulle lave det til et billede, og skulle bruge den til at trykke med. Så for at kaste dem ud i noget, som de helt sikkert ikke havde prøvet før. Så gjorde vi det på den måde". En anden kvindelig kunstner siger om sit materialevalg: "Materialet er jo meget nemmere at gå til, og meget appellerende. Altså, det er ikke svært!"

INKLUSION. Som en led i kunstnernes ønske om at skabe et frirum for børnene, opstår kunstnernes overvejelse om et inklusivt læringsrum. Flere taler om behovet for at have alle børnene med i processen. Når man som kunstner står med en klasse med så mange elever, så handler det om at favne alle.

BENSPÆND. To grundlæggende værktøjer, som kunstnere bruger når de skaber, er benspænd (eller selvdefinerede regler) og feedback (eller *critique*, som forklares ovenfor). De to er tæt forbundne og er med til at eksplícitere kunstnernes didaktiske overvejelser. Det ser nemlig ud til, at når kunstnerne tilrettelægger forløb for skoler, bruger de deres specifikke kreative teknikker. Med andre ord udfordrer de deres målgruppe ved hjælp af de teknikker, de er vant til at bruge i deres kunstneriske virke, og forholder sig til målgruppen som medkunstnere eller -skabere. Hvad angår benspænd ser kunstnerne ud til at vælge, hvilke udfordringer de kan udsætte børnene for. Fordi regelsætning og benspænd er så grundlæggende for den kunstneriske skabelse, betyder det at formidle det kunstneriske til børn også at tilbyde dem nogle passende udfordringer. Kunstnerne er ikke bange for at stille krav eller udfordre deres målgruppe og invitere den ind i deres værksted. En kvindelig kunstner siger:

Man kan jo godt stille nogle krav. Altså hvis eleverne ved, hvad de har at gøre med, og hvad der ligger af dogmer ind over, [...] så kan man jo sige: "prøv lige at læse den der tekst højt for mig... Er den i nutid?" Er der nogle ord der er overflødige? Er der en måde, hvor du kan få det her budskab længere, bedre frem? Hvordan du være mere konkret? Hvordan [er det] i teksten..." og på samme måde, i billedet, når man har trykt første gang, så trykker man altid med udgangspunkt, i det eleverne

har lavet. Når de så ser billedet... i det her tilfælde, så vil jeg bare sige, at de var skide gode første gang, alle sammen. Men normalt, så vil jeg sige "Prøv at se..." fordi lige så snart, man har trykt et billede, så kan de selv se, hvor den halter, så kan man sige "Gå lige ind med noget sandpapir og krads lidt i det hjørne, så vi får noget mere kontrast ind!" Det er så taknemligt med grafikken, fordi de selv kan se hvis det ikke virker. Så er der ikke noget kraft i det. Men i det her tilfælde, der virkede det bare første gang for alle. Og det virkede jo... og vi fik i løbet af en dag, lavet tre billeder pr. elev, sådan så der både var en udstilling på [kulturinstitutionen], og en udstilling på skolen, og et billede med hjem.

Den måde, denne kunstner beskriver de udfordringer, hun har præsenteret børnene for, er en blanding af selvsikkerhed (hun ved, at børn godt *kan* udfordres og er ikke bange selv for at gøre det) og en spørgende tilgang. De spørgsmål, hun stiller til eleverne, er processuelle og rettet mod en kunstnerisk analyse, mens værket skabes. Hun beskriver også, hvordan hun udfordrer børnenes observationsevner ("Prøv at se...") og hvordan børnene selv kan være med til at evaluere tilrettelæggelsen af værket i processen ("de selv kan se hvis det ikke virker"). Hele processen er kendetegnet ved en kontinuerlig dialog med det medium, der arbejdes med.

FEEDBACK. At kunne vurdere om et kunstværk udvikler sig i den ønskede retning, er en af de grundlæggende evner, som kunstnere udvikler og bruger i deres arbejde. I disse delprojekter har kunstnerne integreret feedback-sessioner i deres aktiviteter, dog på forskellige niveauer. Partnerskab 3 har været den eneste, hvor der har været tilrettelagt en autentisk kritiksession, men alle forløb har i mindre grad gjort brug for løbende feedback (formativ evaluering), ofte med henblik på at færdiggøre det værk, eleverne arbejdede med. En kvindelig kunstner siger: "Man kan sige, at feedbacken, det blev sådan set en kollektiv begejstring, over det, over alt det der blev lavet". Hun ser ud til at have en intuitiv tilgang til feedback, hvor hun kan mærke det som "en følelse af, at rummet svinger".

ERFARINGSBASERET TILGANG. Som den eneste af de deltagende voksne, nævner en kvindelig kunstner uopfordret nogle læringsteoretikere og begreber. Det gør hun for at understrege den erfaringsbaserede tilgang som hun bruger: "Der John Dewey og at det er fuldstændig de to,

altså den der *learning by doing* og zonen for nærmeste udvikling, det må ikke være for svært, altså jeg prøvede i hvert fald, hensigten var at bygge det op trygt, så at det ikke er *for*, et eller andet". De erfaringer, eleverne skal gøre sig, designs i hendes perspektiv i en balance mellem opgavens udfordringer og elevernes tryghed i opgaven.

FANTASI. Børnenes fantasi udfordres og udvikles ved hjælp af den scene-kunstneriske teknik "Hvad nu hvis?" Det bruges til at forestille sig tænkte verdner og muligheder. En kvindelig kunstner forbinder det med dramaturgi og "forskellige indfaldsvinkler", og hun siger, at hun har anvendt det med ændringer: "[Der] ændrede vi det, i forhold til at du [henvender sig til læreren] kunne se, at [eleverne] kunne kapere. Altså med storyboard. Hvor du sagde, at jeg tror du skal gå væk fra den der: 'Hvad nu hvis?'" Denne tilgang har i denne sammenhæng været lidt udfordrende for lærerne, som oprindeligt havde misforstået det, hvor de troede, at kunstneren havde tænkt meget mere abstrakt og de var nervøse for, at forløbet ville blive for stort for dem. Lærerne siger, at de slet ikke kunne forstå, hvordan de skulle anvende 'Hvad nu hvis?' til at tilrettelægge aktiviteterne og at de blev helt forvirrede.

TID. Selv om kunstnerne erkender, at der begrænsninger på disse delprojekter ("Det er jo en uge, det er 5 arbejdsdage, altså", mandlig kunstner), så tilrettelægger de aktiviteterne ifølge tidsplanen og accepterer udfordringen ("det synes jeg også er okay", mandlig kunstner). Nogle gange kan den tidsmæssige begrænsning faktisk gøre kunstnernes arbejde lettere.

FORMÅL. Det overordnede formål med at designe kunstneriske processer for børn er omtalt enten som en meget pragmatisk orientering hen imod kunstværket, eller som et mere filosofisk og eksistentiel formål. De to formulerede formål kan (og bør) ikke skilles ad, men her vil jeg beskrive dem hver for sig for formidlingens skyld.

En mandlig kunstner siger at hans formål var at få elever til at skabe et produkt og at stimulere deres abstraktionsniveau:

Det var meget let for mig at se, "nå, men det er så udgangspunktet. Hvordan kan vi så ligesom styre det hen ad, så vi får nogle værker ud af det, så børnene på en eller anden måde får rykket deres abstraktionsniveau?" Det er der hvor jeg gerne vil hen, det er det der abstraktionsniveau, så man ikke tænker

kunst, som sådan en stillestående ting, der er forankret i male-riets kultur, eller et eller andet. Det skal gerne være noget, der er forankret i en tanke eller proces. Og så er rammen hos dig, og det er så værket, der er i den ramme, og det synes jeg så er en gave, at de faktisk får lov til at se, at der er faktisk et værk her for enden af det her, vi har gang i. Fordi nogle gange kan de der processer være for abstrakte for børn, der ikke får et værk i hænderne, i sidste ende.

En kvindelig kunstner taler i stedet om et mere eksistentielistisk formål for de kunstneriske aktiviteter, et formål som er forbundet med kunstens grundlæggende elementer:

At kunsten har *noget* at gøre med hverdagslivet. Fordi at, det er jo det jeg synes kunsten kan, at skabe et eller andet fælles tredje, som man ligesom kigger på, og så kan man snakke sammen om glæde, sorg og alle de ting der er vigtige i ens liv, familie-kaos og hvad der nu ellers er. Altså når man så har kunstobjek-tet her, og man er her som person, så kan man tale sammen om et eller andet bestemt tema som måske normalt vil være svært at tale om. Så der kan man sige: Det er mit personlige afsæt, at jeg synes, at kunsten skal skabe samtale. Ikke om hvad kunst er, men hvad kunst handler om.

Sigende nok viser den ovenstående udtalelse en meget anderledes tilgang end den, som læreren i partnerskabet har.

AT FORSTÅ GENNEM SANSENER. Flere kunstnere understreger, at formålet med de kunstneriske aktiviteter er at få børn til at begribe verden ved hjælp af sanserne. Konsekvensen er en forståelse af de pædagogiske processer som kropslige og sanselige, og en didaktisk tilrettelæggelse som inkluderer sanserne. En kvindelig kunstner siger: "For at du kan forstå det rigtigt, så skal du have det igennem kroppen, igennem san-serne, have noget materiale som du kan røre ved".

ANVENDER PERSONLIGE ERFARINGER. Flere gange i interviewene nævner kunstnerne, at de anvender deres personlige læringsoplevelser til at tænke deres målgruppe ind i et didaktisk design. En mandlig kunstner siger: "Jeg har nemlig en rigtig god [aktivitet]. Jeg var nemlig

med til at male graffiti med bind for øjnene, som nogen af de første, der prøvede at lave lidt sådan". Hans erfaring ligger til grund for den aktivitet, som blev valgt for børnene i partnerskabet.

MERE TOLERANTE. Kunstnerne lyder til at være mere tolerante over for børnenes adfærd. Muligvis fordi de er mere trænede i at rumme kaos i læreprocesser, har kunstnerne mulighed for at udtrykke sig som denne kvindelige kunstner: "Jeg har intet imod, at børn de hopper rundt, altså på den der måde. Jeg synes det er *så* fint, altså. Fordi [den elev] var *meget* engageret, så gør det ikke noget at han sidder og rækker, jo. Ikke for mig. Det generer overhovedet ikke mig".

Hvad fungerede godt

Det, som kunstnerne mener at det fungerede godt i partnerskaber er:

- Samtaler
- Tværfaglighed
- Læring
- Historier
- Samarbejde med kulturinstitution
- Produkt/proces
- Professionalisme
- At være under observation
- Konceptuel paraply
- Mulighedsrum.

SAMTALER. Når kommunikationen mellem parterne lykkes, oplever kunstnerne et "meget højt samtaleniveau" (mandlig kunstner). Dette gælder både de samtaler, som de voksne har haft indbyrdes, men også dialogen med børnene. Den samme mandlige kunstner uddyber sin glæde over at engagere sig i den "direkte dialog" med børnene: "For mig var det da en berørende oplevelse, at have den der dialog med børnene. Det nyder jeg altid".

TVÆRFAGLIGHED. En mandlig kunstner understreger den tværfaglige dimension som et af de positive udbyttepunkter ("vi var tværfaglige").

LÆRING. Den samme mandlige kunstner peger på den opnåede læring for alle parter som det meste positive punkt i partnerskabet:

Så er vi jo klogere i dag. Jeg har prøvet sådan at tænke: "Hvad kunne man dykke...?", "Hvor var styrken i det her?" ...altså hvor var mine opdagelser og ideer? Altså da vi gik ude på museet, og vi havde den der øvelse, som jeg synes fungerede rigtig godt, med at de skulle finde deres sted. Jeg blev overrasket over, hvor god den var. De skulle da lige skubbes, og sådan noget, men hele det der omkring rumlig intelligens og rumlig oplevelse. Det var en hel åbenbaring for mig. Jeg tænkte: "Hov! Var det det vi satte i gang?" Man kan ikke snakke sted, uden at have den der rum-fornemmelse

Han taler om åbenbaringer og ny viden og erkendelser som positivt udbytte af partnerskabet.

HISTORIER. Kunstnerne i disse projekter har haft gode samtaler med lærerne og de fleste har åbenlyst anerkendt lærernes ekspertise. Fx mener en kvindelig kunstner, at det som fungerede særligt godt var, at børnene lærte de historier, som læreren havde faciliteret:

Jeg synes da, at det har været skidegodt, at du har udfoldet de historier, så godt som det er blevet. Hvis ikke du havde givet dem alle interviewspørgsmålene, og ført dem i den rigtige retning, så tror jeg ikke, det var sket. Altså, fordi der var stor forskel fra den første sætning vi fik, og til den resten af historien. Så det har givet dem et vildt godt afsæt til, at kunne udfolde deres historier i morgen. Og vi kommer nok os til, at gå ud over den historie, som vi lige har øvelse på, så det synes jeg bare er fint, hvis vi kan holde os inden for tidsrammen, selvfølgelig. Det har været skidegodt at arbejde sammen med dig, på det område der.

Udtalelsen her udtrykker samtidigt en stor tilfredshed med, hvordan samarbejdet med læreren foregik.

SAMARBEJDE MED KULTURINSTITUTION. Et andet område, hvor samarbejdet fremhæves som ekstremt positivt, er dialogen om, hvad kunstner og kulturinstitutionen tilbyder. En mandlig kunstner siger, at den synlige effekt, besøget på kulturinstitutionen har på eleverne, er bemærkelsesværdig:

Det er ret fedt at se, hvordan [eleverne], uden måske selv at være bevidste om det, så går de på opdagelse i et museum, og de sanser det her museum, gennem den opgave vi har stillet dem. Altså, de er nogen super fede gæster på det her museum lige nu, fordi de går rundt og prøver det hele som man skal, men de har ligesom en undskyldning for at gøre det, hvor man måske tit ville være sådan lidt mere tilbageholdende. Det vil sige, det, at de har en konkret opgave, de har en indgang til at opleve museet. Det synes jeg er super fedt at se. [...] Jeg tror det handler meget om, at de har fået en oplevelse på det her museum, gennem det her projekt. Jeg tror ikke helt de er klar over, at de egentlig, i den grad har udforsket det her museum, og alle de [artefakter] og den historie, de også får med. Men fordi de har den der legende tilgang, så tror jeg egentlig de vil huske det bedre, fordi man lærer godt, når man også bevæger sig, og leger med den der indlæring. Så jeg kunne godt forestille mig, at de kunne fortælle deres venner, eller hvem det nu er, "nååhh ja, på museet, der har de også sådan og sådan og sådan, og der har de også det og det og det, og vidste du, at sådan og sådan" Udover de tekniske, sådan kunstneriske fag vi har arbejdet med, så tror jeg også, at de får noget ud af museet i sig selv.

Denne beskrivelse hviler på en forståelse af læring som aktiv og kinæstetisk, hvilket de fysiske rammer og oplevelsesmuligheder i museer kan fremme og facilitere. Kunstneren ovenfor udtrykker sig begejstret om den mulighed og også om de kunstneriske muligheder, han ser i disse rammer.

PRODUKT/PROCES. Mellem linjerne i kunstnernes diskurser findes der den gamle modsætning mellem produkt og proces: Skal elevernes kunstneriske aktiviteter handle om proces og leg eller om produkt og kunst? De fleste diskurser ser bort fra en modsætning og ser på børnenes adfærd: Eleverne ser ud til at være stolte over deres produkt og den opløftende proces de går igennem. En mandlig kunstner lægger mærke til det:

[Eleverne] syntes, det var fedt, det de laver. Og det var helt vildt dejligt at se, at der var mange af dem, der kommer hen og sagde "vil du ikke se den der, vi har lavet?" Og så kunne man

godt stå som voksen og tænke "Hold da op, øj det gik stærkt!" Jeg forstod ikke halvdelen af det der skete. Men de var tydeligvis helt vildt begejstrede selv, og synes de havde gjort det godt, ikke? Og det er jo sådan... en fantastisk ting i sig selv, mere end selve produktet. Men at selve processen i det, har været opløftende for dem, ikke? Eller hvad kan man sige? Føler sig stolte... og fanget af det.

PROFESSIONALISME. Ifølge en kvindelig kunstner, var det, der virkede særligt godt, muligheden for, at alle eksperter i partnerskabet kunne udfolde deres professionalisme og at alle parter var højst professionelle: "Jeg tror det var, at vi hver især var så professionelle på vores felt, men samtidig enormt lydhøre overfor hvad der kunne ske, i det fælles. Og når man hviler i sig selv og ved man har styr på sit eget, så er det også meget nemmere at jonglere med de bolde, der er i luften, og det som pludselig kan kaste én ud i... et andet rum, eller at gribe chancen, eller gribe mulighederne". Med andre ord, hvad virkede er alles professionalisme og mulighed for at frit udfolde sin ekspertise fordi alle parter er åbne (lydhøre) over for hinanden.

AT VÆRE UNDER OBSERVATION. En enkelt kvindelig kunstner nævner, at forskerens rolle har været energigivende, og at det fungerede godt at være under observation: "Vi synes det har været så godt... [griner] og det har faktisk også været interessant at være under observation... det er som om, der har siddet en skærpet opmærksomhed... [...] normalt så gør vi jo bare det her uden at tænke så meget over, hvad det er vi gør, fordi vi er så vant til at gøre det, men [fordi] der var en observant, man gjorde sig nogle refleksioner over [aktiviteterne]".

KONCEPTUEL PARAPLY. En mandlig kunstner nævner den indholdsmæssige og konceptuelle plan som velfungerende. Han siger, at hvad der fungerede godt for ham var at alle skulle arbejde ud fra en konceptuel paraply, så de ikke skulle bekymre sig om at opfinde hele konceptet:

Altså, jeg vidste jo ikke rigtig hvem jeg skulle arbejde sammen med før jeg kom ned, vel? Men en af mine gode kvaliteter, med mit arbejde, det er, at jeg sådan ligesom tager en eller anden konceptuel paraply, og så ligesom putter ned over de samarbejder man har, og der var det jo fantastisk, at [kulturformidleren] havde et udgangspunkt i [det bestemte emne]. For så er

det det, der kommer til at være tematikken, men så drejet i den retning, som ligger i mit fagfelt, som er konceptuel kunst, ikke? Så det var ligesom meget let for mig at se, nå, men det er så udgangspunktet.

På den måde er usikkerheden i de pålagte partnerskaber mindsket af den trykthed som det overordnede koncept giver.

MULIGHEDSRUM. Kunstnere opfatter det kunstneriske og kulturelle rum som frit. Fx siger en mandlig kunstner:

Forhåbentlig [er det] en meget fri opgave, altså hvor mere eller mindre alt er tilladt. Jeg sagde til dem, at vi er godt nok på et museum, men I skal ikke tænke, at det kun er de lyde, I kunne *forestille* jer er, på et museum, som I skal optage, I skal optage de lyde, som er her. Så I skal undersøge og være nysgerrige.

Denne frihed forbindes direkte med en kognitiv attitude til nysgerrighed og undersøgende adfærd. De kulturelle rammer tillader eleverne at udfolde denne frihed.

Hvordan kunstnerne tænker

Når kunstnerne planlægger, tilrettelægger eller evaluerer de kunstneriske aktiviteter, bruger selvfølgelig deres eget professionelle skøn. I det følgende vil jeg se på nogle specifikke områder, som kunstnere er opmærksomme på i forhold til kunstneriske aktiviteter:

- Egen forberedelse
- Fokus på løsninger
- Improvisationsevner
- Kunstnerperspektiv
- Critique/kritik
- Serendipitet
- Ikke benspænd
- Ens rolle
- Dialog med andre.

EGEN FORBEREDELSE. Observationen og de uformelle samtaler viser, at kunstnerne i partnerskaberne griber forberedelsen til aktiviteterne an ved at bruge deres instinkt og professionelle skøn. I interviewene siger

en mandlig kunstner det eksplicit: "[Det valgte] tema som faktisk var meget, flapsi hapsi. Jeg synes det der med [det valgte tema], det var... på den ene side, så var det rigtigt godt, og jeg havde en intuitiv fornemmelse, fra starten af, det her var rigtigt, og samtidig, så var jeg lidt bange for, at det var svært at fange, at det ligesom var for stort og bredt". En kvindelig kunstner fortæller også om denne intuitive tilgang: "vi havde ikke mødt hinanden før. Så vi skulle lige finde ud af, hvem hinanden var. Og så snakkede vi om, hvad det var for nogen typer elever, og hvordan området var, hvor de kom fra, og sådan noget. Og så ud fra den snak, så kom vi sådan frem til [en aktivitetsplan]. Fordi [læreren] fortalte meget det her med, at [eleverne] er meget lokalt forankrede, og egentlig ikke havde det særlig godt med, at komme uden for byområdet. Og så tog jeg den op, og syntes, at det var interessant, det der med, at være så knyttet til et sted, og hvad det er der gør, på det sted at det har stor betydning for dem". Ud fra den fortælling kan vi høre, hvordan en kunstner kan forberede sig til opgaven, hvilke overvejelser hun gør sig og hvilke metoder hun bruger. Helt konkret kan man læse mellem linjerne, at hun har indhentet viden om målgruppen, rammerne, forudsætningerne og indholdet, og så har hun tilrettelagt aktiviteterne på baggrund af den viden og den intuitive bearbejdelse af den. Denne metode ligger ikke langt fra en didaktisk tilrettelæggelse af læringsaktiviteter.

FOKUS PÅ LØSNINGER. Når kunstnerne tilrettelægger deres kunstneriske aktiviteter med eleverne, er de meget opmærksomme på hvilke løsninger deres rammer tillader, og så fokuserer de på de tekniske løsninger. En kvindelig kunstner fortæller, hvordan hun har forberedt sig til aktiviteterne: "[Kulturformidleren] fortalte om det her projekt... og så gik jeg i gang med at tænke nogle tanker omkring hvordan vi kunne gøre det. Han havde i første omgang kontaktet mig for at vi måske kunne lave noget med noget linoleumstryk". Derefter følger en længere fortælling, hvor kunstneren begrundet sit valg og fravalg af nogle bestemte kunstneriske løsninger.

IMPROVISATIONSEVNER. Et særligt behov opstod i partnerskab 8, hvor den kulturelle aktivitet, som kulturinstitutionen havde planlagt at bruge i partnerskabet, ikke kunne gennemføres. Fordi kunstnerens overvejelser om de kunstneriske aktiviteter var baseret på de tematiske muligheder, som opstod i elevernes møde med den givne kulturelle begivenhed, befandt hun sig i en særlig situation, da der blev foreslået et nyt

kulturelt tilbud i partnerskabet. Hun fortæller, hvordan hun forholdt sig til den uventede ændring på programmet:

For mig var det en kæmpe forskel, at det pludselig kom den [nye tema]. For jeg har haft lavet program efter "Pirates of the Caribbean", og lavet noget med hvordan man stjæler af hinanden, "hvordan kan man stjæle bedst af dig?", altså den der idé om at være pirat, altså man må godt være... man må godt stjæle fra hinanden, alt det der er godt, det må man godt stjæle. Jeg troede jo, "nå ja, det er jo klassisk", det var hele udgangspunktet, og så sagde du [til kulturformidleren] "Pirates of the Caribbean", woop! Så var det igen, det der spor inden, "hvad er det?" Så på den måde var det, fordi jeg ville jo gerne... Jeg kunne selvfølgelig bare gøre det uafhængigt af [kulturaktiviteten] men når nu vi var koblet sammen, tænkte jeg, giver det jo mening, at lave et eller andet, som tænder interessen, og tænder lidt, den der gnist.

Denne indstilling viser, at kunstneren bruger sine improvisationsevner til at reagere passende på de udfordringer, der viser sig, først ved at designe en aktivitet, som passer til et givet (fælles) tema, bagefter ved at ændre sin plan i forhold til det nye tema. Selv om kunstneren omtaler denne situation som en udfordring, ser hendes reaktion til at have funget hensigtsmæssigt i forhold til partnerskabet.

KUNSTNERPERSPEKTIV. En intens udveksling mellem en lærer og en kunstner sætter ord på, hvad jeg vil kalde kunstnerperspektiv. Læreren anerkender kunstnerens kvalitative og kvantitative bidrag ("Jamen du har puttet meget ind! Du har puttet meget med dit perspektiv. Nu har du farvecirklen bag dig. [Eleverne] har fået en masse [læringsudbytte]", kvindelig lærer) og kunstneren indrømmer, at det tema han roses for, opstod i processen og ikke var planlagt ("Jamen nu var det sådan noget improviseret", mandlig kunstner). Til dette understreger læreren, at det er lige meget, om en aktivitet er planlagt i forvejen eller ej, så længe den er hensigtsmæssig i forhold til situationen, forløbet og målgruppens interesse. Hun siger:

Jamen det er fuldstændig ligegyldigt. Det har reddet et par ord, at du har været der. Det er også tit, hvis jeg får et eller andet spørgsmål, at jeg så... "Good! Jamen så er det det, vi gør!"

så må man slå op på nettet: "Hvad handler det her om?" ...og det kan være alt muligt. De er meget snakkende, meget videbegærlige! Så man er simpelthen nødt til, at gøre det.

Hun understreger, at den viden kunstneren sidder med, kan inspirere eleverne til at selvstændigt undersøge, hvad de ikke ved eller forstår. Men kunstnerens rolle er central, uanset om aktiviteterne er planlagte eller ej. I den henseende er kunstnerens mulighed for at yde sin professionelle feedback til eleverne grundlæggende.

CRITIQUE/KRITIK. I forlængelse af ovenstående beskriver den mandlige kunstner den feedback-session (*critique*, i kunstneriske termer), som han har været med til at guide i samarbejde med læreren. Han siger: "Det der med at skrive ned [den feedback man får]. Det er jo lidt sjovt, at hvis du skal arbejde kreativt, så generobre det strukturerede og disciplinerede. Det betyder rigtig meget for mig". En anden kvindelig kunstner forklarer noget lignende, men mindre direkte, hvor hun omtaler processen som en dialog, man engagerer sig i sammen med det kunstneriske medium:

jeg så foreslog "skal det være sådan og sådan?", "Nej, nej, nej! Det skal være helt... Nej! Det skal være sådan og sådan!" Så de begynder også selv at fylde på, hvordan de gerne vil have det til at fungere. Det er jo kunstens frirum, det er jo det der med, at man kan få materialet til at arbejde på sin egen måde.

Her opsummerer hun, hvordan planlægningen af de kunstneriske aktiviteter i partnerskabet kan tage højde for den særlige vinkel en kunstner har, den særlige opmærksomhed på et medium, dets udfordringer og muligheder.

SERENDIPITET. Kunstnerne beskriver en følelse af overraskelse, som er tæt forbundet med deres måde at planlægge aktiviteterne på, og deres anvendelse af intuitive reaktioner og improvisationer. En kvindelig kunstner bruger en metafor for denne tilpasning til uventede omstændigheder: "Lige pludselig... så kommer der noget vejarbejde, og du bliver nødt til at gå en anden vej hjem... Det, at der kommer en anderledes oplevelse, det tror jeg sætter gang i hjernen, og man kommer til at tænke over nogle andre ting, som man normalt ikke kommer til at tænke over. Så det er det, kunsten kan, den kan overraske os, og få os til at se på verden på en anden måde, fordi selvom jeg så tager hverdagstemaer op,

så er det jo en helt anden måde at snakke om det på". Denne uforudsigelighed er altså en kunstnertilgang, mener hun, men også en tilstand, som kunstneriske aktiviteter kan være med til at stimulere.

IKKE BENSPÆND. Overraskende udtrykker en kvindelig kunstner sig imod benspænd. Regler og benspænd er ofte citeret som grundlæggende kunstnertilgange, men i interviewet siger denne kunstner: "På den måde har de brug for forskellige ting, og der føler jeg, at man skal gå med, så [eleverne] kan udfolde sig rigtigt, frem for at give dem et benspænd". Ikke desto mindre lyder hendes udtalelse som anerkendende af en tilpas forstyrrelse og ikke som en fuld afvisning af udfordringer.

ENS ROLLE. Flere kunstnere har udtalt sig om deres rolle i partnerskabet. En kvindelig kunstner bruger den organiske metafor om en jordemoder:

Man er jo nok meget en jordemoder, på en eller anden måde. Man er jo en form for fødselshjælper. Så jeg føler mig egentlig mere som praktiker. Jeg føler mig ikke som kunstner, fordi der er ikke tid nok til at gå ind i hver ting, persons ting. Man kan ikke bruge tid nok på at sidde og snakke med dem, og "Hvorfor gør du det det?", og hele refleksionsniveauet, det kommer ikke rigtigt. Og det er jo det, kunsten kan bruges til, synes jeg. Så skulle man have meget færre elever, for at man kunne komme ind til noget, der minder om kunst, i virkeligheden. Nu er det bare kreativitet, og det er også mega fedt.

Hun lyder til at være meget afklaret om sin rolle som praktiker. Interessant nok adskiller hun praksisviden fra kunstnerisk viden på baggrund af et vist kvalitetsniveau, som disse projekter ikke kan opnå, i hvert fald ikke inden for så kort tid. Hvad der kunne gøre en forskel i børnenes læring af det kunstneriske, bør efter hendes mening være en kobling af de praktiske aktiviteter med en refleksion over det, man konkret udvikler. Hun mener endelig, at elevernes udbytte ikke kan kaldes for *kunst*, men snarere – en mere generisk – *kreativitet*. En mandlig kunstner beskriver sin rolle som facilitator og inspirator: "[Jeg] motiverer dem lidt, måske også. [...] ... Jeg ser min rolle, har været meget sådan noget med, at opmuntre dem til at give slip på det der, hvad de må og ikke må, eller hvad der sådan er socialt acceptabelt. De larmer, og det *må* de godt [her]".

En kvindelig kunstner omtaler sin rolle i partnerskabet, men også sin rolle som selvstændig kunstner blandt andre professioner:

Det betød egentlig bare, at jeg havde nogle rigtig gode ting at forholde mig til. Så jeg synes egentlig ikke min frihed, var ikke på noget som helst tidspunkt krænkede i det her, fordi jeg ved... jeg vidste på forhånd helt præcist, hvad min rolle var, og så... og så kunne jeg få arbejde med eleverne og deres fortolkninger, og der havde vi jo fuldstændig frit slag. Så min rolle var egentlig, at modtage de informationer, og de tanker [kulturformidleren] havde gjort sig, og så få det til at blive til noget, som vi kunne nå at gøre, inden for de dage vi havde.

Hun også beskriver en jordemoderlignende rolle, hvor hun *bare* fortolker, hvad andre har formuleret og fører det ud i det kunstneriske liv sammen med børnene.

DIALOG MED ANDRE. Omtalt både som energigivende og som en udfordring er den dialog, som kunstnere etablerer med de andre parter. Den mandlige kunstner udtrykker det således:

Det udfordrer mig altid at skulle i dialog med noget, nogen andre laver... og sige "hvor kan jeg skubbe?", "Hvor kan jeg gøre noget mere?" Fordi, du har kun nogle få skud i bøssen. Du kan ikke blive ved med at presse på, ligesom man kan med sig selv. [...] Jeg prøver at lade være med at spørge, hvad du selv synes klokken er, som jeg synes vi snakkede om før, at reformpædagogikken har ødelagt billedkunsten med, igennem mange år. [...] stiller ledende spørgsmål... Det er helt forfærdelig voksent.

I denne fortælling kan vi se, hvordan en kunstner reagerer på dialogen og hvordan han påtager sig en proaktiv rolle. Han udfordrer de andre, han forsøger at skubbe til begrænsningerne og åbne op for andre tilgange.



Udfordringer

For elever

Hvad eleverne peger på som udfordringer i de kunstneriske projekter er følgende:

- Tid til opsætning og oprydning af kunstmaterialer ("det tager også tid at pakke det væk", 2. klasse dreng)
- Idégenerering ("At finde på hvad man skulle lave i det. Det var lidt svært", 2. klasse pige)
- Problemløsning ("Hvad for noget tøj man skulle have på", 2. klasse dreng; "Hvor mange [klassekammerater] der skulle være med", 2. klasse pige), især hvis det relaterer sig specifikt til den kunstneriske fremstilling ("Lidt svært for mig at finde farverne, de farver der ligner meget", 3. klasse pige; "Jeg synes det har været svært for mig, at få tegnet tingene op. Og få malet... Få blandet de rigtige farver", 3. klasse pige; "Svært at blande, altså farverne", 3. klasse pige; "Jeg synes det var lidt mærkeligt, fordi man skulle på en måde, fordi man skulle leve sig ind i [en] rolle", 7. klasse dreng). Desuden nævner eleverne som en udfordring brug af 1. person og nutid i drama. En 3. klasse dreng fortæller i detaljer om, hvad udfordringen i at blive konfronteret med et kunstnerisk medium er. Han peger på skismaet mellem ideen og fremstilling:

Nogle gange så synes jeg, at når de maler på ens billede, så, man havde jo lige sådan en tegning oppe i hovedet, hvordan

det skulle se ud, så nogle gange, når det er de maler på billedet så... Det hjælper også lidt, sådan at det redder det nogle gange, men så kan man ikke rigtig få det samme igen, som man rigtig havde forestillet sig, at det skulle være, men man kan heller ikke helt tegne det rigtige, man ville have det skulle se ud.

- Samarbejde ("Jeg synes også noget svært var, at kunne få alle med", 2. klasse pige).
- Nyhed ("Lidt svært, fordi man prøver hele tiden noget nyt. Det var lidt svært i starten, men så bliver det nemmere og nemmere og nemmere, fordi man lærte det lidt bedre at kende", 2. klasse pige)
- Forståelse af de praktiske opgaver og rammerne for disse, eller som eleven her omtaler det, at forstå, hvad læreren vil: "Det var lidt [svært] hvor [læreren] sagde, at det skulle bare blandes ind med noget mere, og så kunne jeg ikke helt forstå hende, fordi at jeg kunne jo ikke finde den samme farve igen, men så blev træerne bare... så havde jeg lidt af farven tilbage, og så blandede jeg den sammen med noget andet, sådan træerne ikke blev helt de samme, og så lærte jeg nogle nye ting, med 'inde i træerne', og sådan, så det lignede rigtige træer" (3. klasse dreng)
- Forståelse og afkodning af det kunstneriske. ("Det blev sådan ret krævende, for nogle gange, der skulle man lige tænke sig om, for at gøre det ordentligt. [...] Det har været svært, at tænke sig ordentligt om, inden man gør nogle ting. [...] Jeg havde virkelig problem med et tag, som jeg ikke vidste hvad jeg skulle gøre... Så til sidst var jeg nødt til at hente en voksen, for at finde ud af, hvordan vi lavede de her tag", 3. klasse pige)
- Gentagelser i de kunstneriske processer kan virke tunge, hvis de opleves som meningsløse og hvis det kunstneriske *mindset* ikke absorberes fuldt ud ("Jeg synes det var sjovt... når vi gjorde det to eller tre gange, så begynder det at blive lidt kedeligt", dreng, 7. klasse; "Jeg tror, hvis vi gør det samme en gang til, hele tiden, så ville det jo blive kedeligt" pige, 3. klasse; "Hvis vi skulle lave sådan noget en hel... eller... Hvis vi skulle lave sådan noget her, med matematik, i en hel uge, så ville jeg melde mig syg", dreng, 3. klasse).

Generelt har jeg observeret, at børnene ofte havde svært ved at give slip, hvis de møder kreative benspænd. I partnerskab 1 fx, hvor børnene skulle male med bind for øjnene, finder de flere strategier mod dette benspænd:

Nogle indrømmer, at de kunne se igennem, fordi de ikke ville ødelægge billedet, eller en pige, som fik maling på sin jakke, blev meget ked af det og ville ikke fortsætte med aktiviteten. Nogle siger at det var lidt svært at holde sine øjne lukkede i så lang tid, fordi de ikke ville ødelægge deres billede. Nogle gange kan børnenes modstand give sig udtryk i en stærk tilknytning til det færdige kunstprodukt, hvor børnene kan synes at det er lidt ærgerligt, at de ikke kan tage det med hjem, når de har brugt så lang tid på at bygge det. Andre gange kan det give sig udtryk i en fysisk udfordring: "Men man fik ret ondt i hænderne, af at presse det der ned på det der mælkekarton. Eller ikke ondt, men man fik lidt ondt i fingrene" (pige, 7. klasse).

For lærere

ULEMPER MED KUNST kan være følgende:

- Det kan være upraktisk at aktiviteterne placeres sidst på dagen, hvor børnene er trætte. Men hvis lærerens timer ligger der på skoleskemaet, så er det svært at ændre det for lærerne
- Hvis aktiviteterne ligger sent på året og kolliderer med andre aktiviteter, fx nogle som er forbundet med festivitas (jul, påske).

BEKYMNINGER. Lærernes bekymringer spænder fra de mest filosofiske til de mest praktiske. De to poler belyses godt i de følgende citater. Det første peger på lærernes vanskelighed med at rumme kaos, hvor kunstneren ser ud til at have en højere fleksibilitet i forhold til det:

Man bliver lidt i tvivl om nu er der sådan lidt, kaos... på én eller anden måde, er der kaos... om det samler sig i et færdigt produkt, det er jo ikke fordi, at hver elev ikke laver noget, men om det samler sig til noget, som giver mening... men der så vi jo, også med vores små skuespil, at man skal acceptere det her kaos et stykke tid, og så krydser man jo bare fingre og håber, at det faktisk er rigtigt, at de samler sig, og der tænker jeg også, at din erfaring kommer på (4. klasse kvindelig lærer).

Man kan høre lærerens bekymring, om aktiviteterne med de – kun tilsyneladende – flydende rammer ("kaos") egentlig giver mening i forhold til børnenes læring og skolens formål ("samler sig"). Læreren her har

ikke lært at stole på åbne processer, men føler et behov for at "krydse fingre" og "håbe" på, at de kunstneriske processer giver mening til sidst.

Af en helt anden art er en anden type bekymring, som ikke er mindre central for disse aktiviteters fremtid: Lærerne er faktisk i tvivl om, hvor og hvordan de kan finde en kunstner at etablere fremtidige samarbejde med. I flere interviews spørger lærerne "Hvor finder man kunstnere?" og svaret er ikke nemt at finde. Inden for Kulturens Laboratorium blev samplingsprocessen fuldt ud og på kompetent vis styret af projektledelsen. Her skulle skolerne ikke bekymre sig om at "finde" kunstnere; men denne bekymring fylder i lærernes bevidsthed, når de tænker på fremtidsmuligheder.

For kulturinstitutioner

Når kulturformidlerne bedes om at pege på, hvad de ikke mener fungerede optimalt i delprojektet, nævner de følgende:

- For ambitiøst
- Konkrete aktiviteter
- Mangel på interaktivitet
- Ikke laver noget
- Kender ikke elever
- Kommunikationen
- Uforberedte
- Distraherende
- Berøringsangst.

FOR AMBITIØST. Hvis aktiviteterne planlægges uden at tage hensyn til tids- og stedsrammer, kan aktivitetsplanen rykke. Dette hænger sammen med, at disse forløb har kort tid at gøre med, hvilket ofte er en begrænsning. En kvindelig kulturformidler siger: "[Det har været en] endags-oplevelse, for mig. [...] så er det lidt svært at drage nogen rigtig læring af det umiddelbart [...] som dagsprojekt, og for den her klasse, så synes jeg det har været... Altså, det virker som om, det er en god oplevelse, og de virker engagerede og arbejder på det de skal". Især i forhold til ambitioner om læringsudbytte kan aktiviteterne virke for ambitiøse og ikke opfylde de formulerede forventninger."

Nogle helt **KONKRETE AKTIVITETER** kan ende med ikke at fungere, hvis planlægning og udførelse ikke holder.

MANGEL PÅ INTERAKTIVITET. Nogle kulturformidlere savner en mere interaktiv deltagelse eller inddragelse af eleverne.

IKKE LAVER NOGET. De frie rammer for aktiviteterne kan gøre, at nogle elever kan trække sig ud af arbejdsflowet og kan forstyrre de andre elever. En mandlig kulturformidler siger: "Det var svært, det med at sidde i en gruppe, der kan man sidde og gemme sig lidt, ikke? Der er nogen, dem der ikke rigtig er med, de sidder og begynder sådan og forstyrre en lille smule, de andre. Begynder at sidde og snakke, de andre begynder at sidde og pjatte lidt. Dem der ikke havde været aktive i gruppearbejdet, det var selvfølgelig også dem, der havde sværest ved det individuelle bagefter".

KENDER IKKE ELEVER. Kulturformidleren kender ikke elevernes behov i forvejen og kan ikke yde optimal hjælp til dem, der har brug for det. En mandlig kulturformidler siger: "[Nogle elever] havde brug for rigtig meget hjælp til at få skrevet deres tekst. Der var klart nogle, som havde brug for mere hjælp end andre. Nu kender jeg jo ikke klassen, jeg ved ikke, om dem der havde brug for ekstra hjælp, er dem der normalt har brug for ekstra hjælp, men det var måske umiddelbart nok min fornemmelse. At dem der havde brug for ekstra hjælp, var dem der normalt også har brug for lidt ekstra hjælp".

KOMMUNIKATIONEN med læreren fungerer ikke altid optimalt, således at logistik med skoler, fx at få lavet aftaler om koordinering med alle parter, kan ende med at være lidt rodet.

UFORBEREDTE. Ofte oplever kulturformidlerne at "eleverne jo er rimeligt uforberedte" (kvindelig kulturformidler). Kulturformidleren i partnerskab 2 siger i stedet for, at eleverne var godt forberedte til den tekniske del, men de husker ikke så meget om det nye værktøj. Det er interessant at de interviewede elever i dette tilfælde siger, at de ikke viste noget om det tekniske værktøj, de skulle arbejde med (iPad), og at de blot havde fået en kort introduktion til det. Observationen viser også, at de faktisk husker, hvad de har lært på så kort tid.

DISTRAHERENDE. Nogle gange kan besøget på et nyt sted – kulturinstitutionen – være distraherende for eleverne. Hvis de også skal kaste sig ud i nye aktiviteter, kan det med at forholde sig til nye rammer være forstyrrende. En kvindelig kulturformidler siger, at kulturinstitutionen

kan være distraherende, fordi der sker mange ting: "[Eleverne] har 2,5 timer til ligesom at afslutte det. Det er ikke nødvendigvis sådan en dårlig ting, hvis de kan nå det de skal. Så er det jo en del af oplevelsen, og en del af dagen". Aktiviteterne kan faktisk ende med at forstyrre mødet med kunst og kultur. Ifølge en mandlig kulturformidler bør man overveje de aktiviteter, man giver til de besøgende elever: "Det kan være, at man skal udlevere et stykke papir og en blyant i starten af et forløb, og så sige, at så kan de lave skitser til det der sker, eller de kan lade være... men altså... eller give dem en klump modellervoks i hånden, som de kan gå og nulle, eller et eller andet, for på en eller anden måde at optage dem. Men det, det synes jeg var et forstyrrende element".

BERØRINGSANGST. Den negative side af de højtidelige rammer er, at eleverne kan opleve en vis berøringsangst over for omgivelserne. En mandlig kulturformidler siger: "Det der tit er tilfældet på kunstmuseer er netop, at eleverne bliver en lille smule berøringsangste, med det der sker omkring. Der er larm og der er hvide vægge, græsset er slået pænt og så videre og man skal passe på det hele, og derfor var det interessant at se hvordan de lige pludselig tog ejerskab med det her sted, på den måde". Dette kan begrænse børnenes lyst til deltagelse og deres faktiske interaktion med omgivelserne.

For kunstnere

Udfordringer for kunstnere:

- Kritik af kunstnertilgang
- Design af aktiviteter
- Opskrift
- Rum
- Den åbne skoles paradoks.

KRITIK AF KUNSTNERTILGANG. En enkelt mandlig kunstner udtrykker sig kritisk over for en såkaldt *kunstnertilgang*. Han tager – med egne ord – et lærerperspektiv og kritiserer en bestemt æstetisk ideologi som åbenbart kan modarbejde et vellykket partnerskab. Han siger:

Nu formulerer du [til læreren] det i lærer-termer og der hvor jeg tit møder den [diskurs], det er jo, både hos mig selv, og når jeg ser nogle af mine kolleger, jamen så er der i kunstverdenen

sådan noget med, at "billedet skal ligesom kunne tale for sig selv" og "det er jo derfor jeg maler, og ikke taler" og når man så går lidt tættere på den her kunstner, så vælter der jo ord ud af dem alligevel, og meget nutidskunst består jo stort set kun af ord, og meget meget lidt håndgribeligt, og meget meget lidt sanseligt, og så kæfter de op og snakker og snakker og snakker... Men i nutidskunsten, er det beskuerens [det handler om]. Det hele er beskuerens! Vi har simpelthen skubbet den så langt over, at det er beskuerens det hele! Og det gælder også litteraturen! Så det får vi rykket en lille smule ved. Jeg oplever, at det er [diskursen om at det er] beskuerens det hele, den holder ikke vand. Netop fordi at mine kolleger og jeg også har rigtig travlt med at fortælle en hel masse, med en masse referencer, til ditten og datten, hvis ikke han fortalte de her referencer, så havde vi aldrig opdaget dem, vel?

I denne sociokulturelle kritik kan man læse en italesættelse af det, som kan være udfordrende i partnerskaberne: Diskurser, som skaber myter omkring kunst og kunstnere. Disse diskurser kan være skadelige for partnerskaberne mellem kunstnere og skole, fordi de skaber afstand mellem kunst, set som et sæt regler for deres egen skyld, og skole, set som et selvrefererende system. Dialogen mellem parterne bliver svær og ikke ligetil.

DESIGN AF AKTIVITETER. Alle processer er forskellige for hver kunstart og hvert medium som kunstnere vælger. En mandlig kunstner advarer om, at de forskellige processer bør tages i betragtning, når man designer disse partnerskaber. De forskellige processer og forudsætninger sætter præg på aktiviteterne: "Når man sammensætter sådan nogle grupper, så er de forskellige kunstformer, eller kunstarter. Processerne er meget forskellige, så de tager forskelligt tid, og de kræver forskellige ting. [I dette partnerskab] har det været meget markant, for jeg synes [der har været en forskel på] mit arbejde, det har været virkelig nemt i forhold til deres [de andre samarbejdende kunstnere], også meget lavpraktisk, noget med at bygge de her [kunstneriske produkter]". I andre situationer, mener en anden kunstner, kan lærere være bange for den usikkerhed, som ligger i de kunstneriske aktiviteter, og selv om formålet med aktiviteten faktisk står indskrevet i de faglige beskrivelser, så kan de føle sig helt fremmedgjort. Det følger, at det at designe disse aktiviteter ikke er en let sag og bør tages seriøst, hvis partnerskabet skal lykkes.

OPSKRIFT. En mandlig kunstner bruger en metafor for partnerskabets aktiviteter: Opskriften. Dog er hans udsagn tvetydigt. Han siger:

Selv om det blev lidt opskriftsagtigt, så tror jeg heller ikke man skal være så bange for det. Fordi det igen er et udgangspunkt. Altså, det er med til at starte noget, og når det først er startet, så finder det sit eget udtryk. Det synes jeg generelt godt man kan sige, at sådan fungerer det. Selv med kagebøger. At så bliver man nysgerrig på et tidspunkt.

Han lyder til at modsige sig selv. På den ene side taler han om en opskriftstilgang, som kan forstås som en ukritisk accept af en standardiseret model. På den anden side siger han, at man ikke bør være bange for opskrifter, fordi der kommer til at opstå en nysgerrighed, helt naturligt og automatisk.

RUM. Som en negativ side af de smukke og stimulerende fysiske rammer, som kulturinstitutionerne tilbyder, taler kunstnerne om, at disse rammer kan virke distraherende for eleverne. En kvindelig kunstner siger: "Der var flere ting her [på kulturinstitutionen], [eleverne] kunne blive lidt forført af her". Dette ses som negativt, fordi eleverne distraheres i forhold til de aktiviteter, som kunstneren har tilrettelagt for dem og som kræver en aktiv deltagelse.

DEN ÅBNE SKOLES PARADOKS. En kvindelig kunstner nævner et iboende paradoks i det nye tilbud om Den Åbne Skole. Hun siger: "Det er jo paradoksalt i forhold til, at de vil lave den åbne skole. Der er bare ikke råd til det". På den ene side er der krav om det, på den anden føler aktørerne ikke, at der stilles muligheder til rådighed for at kunne udføre det.

Problematisering og perspektivering af partnerskaber

Den 25. november 2016 blev alle parter i projektet – undtagen eleverne – inviteret til at deltage i et midtvejsstudiegruppemøde, hvor alle kunne dele deres personlige oplevelser og erfaringer i delprojekterne. Dette studiegruppemøde var et af de i alt 3 møder, som blev afholdt i løbet af hele projektforløb med forskellige formål:

- 1 opstartsmøde 5. april 2016 (heldagsmøde) havde til formål at initiere en dialog, baseret på fælles viden, åbne for at stifte bekendtskaber, samt konkret planlægning af aktiviteterne
- 1 midtvejsmøde 25. november 2016 (2 timer) havde til formål at initiere en løbende samtale og et fælles læringsforum
- 1 afsluttende møde 8. juni 2017 (afsluttende konference) havde til formål at formidle projektets resultater.

Den samskabelse af mening, som opstod af mødet i november, var inspireret af aktionsforskning, men manglen på tidsressourcer gjorde, at forskningsdesignet ikke kunne bære flere samtaler. I dette møde deltog repræsentanter fra alle enheder, forskning (forsker og forskningsleder, forskningsassistent), projekt (projektleder og assistent), udvikling (4 kunstnere, 4 lærere, 9 kulturformidlere). Samtalen blev designet og struktureret således:

- Kort oplæg om projektets status (indsamling af data) og om aktionsforskning (fra forskeren)
- Samtale i professionelle grupper

- Samtale i plenum på tværs af professionsgrupper
- Den organisatoriske gruppe (2 fra forskning, 2 fra projekt) sørgede for at dokumentere alle samtaler med lydfiler og feltnoter.

Samtalen i de professionelle grupper tog stilling til følgende:

Refleksion

- Hvad fungerede godt?
 - FOR MIG/DE ANDRE
 - Hvorfor?
 - Hvad fungerede mindre godt?
 - FOR MIG/DE ANDRE
 - Hvorfor?
 - Hvilke forslag har jeg?
- FAKTA
 - FØLELSER
 - BEHOV
 - FORSLAG

Model 5 Refleksion i studiegruppe

Ved plenumsamtalen fik grupperne mulighed for at høre hinandens stemmer og dialogen blev faciliteret som en mere åben respons på parternes hovedpointer og erfaringer.

På baggrund af disse samtaler blev der opnået en mere nuanceret viden om projektets outputs i form af en problematisering af indbyrdes erfaringer.

Ifølge kunstnerne har projektets udbytte for eleverne følgende:

- De blev bekendte med NYE KUNSTFORMER
- De oplevede en følelse af EJERSKAB (mit unikke udtryk)
- De fik SUCCESOPLEVELSER
- Der opstod meget DIALOG og SAMARBEJDE omkring en fælles skabelse
- Wow effekt.

Hvad der gjorde en forskel i forhold til almindelig undervisning, inkl. den almindelige billedkunsthaglige undervisning, var at:

- læreren havde forberedt sig selv og børnene over en længere periode
- kunstneren var *levende* og interagerende med børnenes nysgerrighed
- der var plads til at tænke tanker ("store filosofiske ting", mandlig kunstner)
- aktiviteterne var et længere forløb snarere end et hurtigt "hit and run"
- kunstnere oplevede, at de blev taget alvorligt
- børnene havde mulighed for at arbejde i det blinde, at acceptere de ukendte faktorer i skabelsesprocessen.

Dét som fungerer bedst for kunstnerne i partnerskaberne er når:

- man kender sit ansvarsområde og arbejdsfelt
- man kan være fuldstændig tryk
- der i partnerskabet er
 - gensidig commitment ("man *vil* det her", mandlig kunstner)
 - engagement fra alle parter (*ildsjæl, branden, ildebrand*)
 - nysgerrighed for hinanden
 - ekspertise
- teknikken er på plads.

Kunstnerne føler sig stadig uafklaret på nogle punkter, såsom:

- Hvordan man kan samle op på erfaringer og oplevelser, fordi det lægger op til "ekstra arbejde, som der egentlig ikke er lagt tid og ressourcer til" (mandlig kunstner)
- Hvordan man udfordrer børn således at hverken skabelsesprocessen eller det kunstneriske produkt bliver "for pæne" (mandlig kunstner)
- Hvordan man optimerer den tid, man har eller hvordan man skaffer mere – nødvendig – tid
- Forholdet til læreren og realistiske forventninger, fx i færdiggørelse af læreprocesser som initieres i det kunstneriske rum.

Ifølge kulturformidlerne har projektets aktiviteter haft de følgende positive kvaliteter:

- Komplekse forløb med specifikke og konkrete øvelser
- Stort læringsudbytte
- Overførbare og understøttende forløb
- Mulighed for at "lade kunstnerne være kunstnere" (kvindelig kulturformidler)

- Fælles brainstorm mellem parterne
- Projektformen
- Den emotionelle intensitet i aktiviteterne
- Den kunstneriske skabelse, som eleverne blev stolte af
- De nedbrudte barrierer i forhold til samarbejde med kunstnere fra kulturinstitutionens side.

Lærernes samtalegruppe har understreget, at projektets aktiviteter haft følgende positive kvaliteter:

- Det arrangerede partnerskab gjorde, at man blev sat sammen med det ukendte
- De har fået meget inspiration
- Forløbet har været på børnenes præmisser (det specificeres ikke yderligere, hvad det betyder)
- Fælles positive oplevelse for alle parter
- Stor læringseffekt, også for kunstnerne selv
- A-ha oplevelse på kulturinstitution
- Tæt kontakt mellem børn og professionelle kunstnere.

Lærerne føler sig stadig uafklaret på nogle punkter, som fx:

- Hvor mange nye oplevelser kan eleverne rumme i løbet af et – nogle gange kort – forløb.

Ved plenumsamtalen blev alle de ovenstående emner drøftet åbent og parterne så ud til at komme til en vis enighed om følgende punkter:

- Skabelsen af et kunstnerisk produkt er vigtig for børnenes oplevelse og læring
- Projektformat kan rumme de intensive forløb
- Partnerskabernes indhold og udbytte er kontekstbestemt
- Klare rammer kan gøre en forskel i forløbets udbytte
- Børnene bør gøres parate til at møde kunst og kunstnere.

Anbefalinger

Fra elever

Strategier som hjælper

På trods af udfordringerne finder børnene ofte strategier for at klare det, de oplever som svært. Dette kan selvfølgelig kun lade sig gøre, hvis rammerne tillader en vis fleksibilitet og mulighed for medbestemmelse. De strategier eleverne nævner er:

- Selvbestemmelse og selvorganisering ("Nu bliver man bare enige om, du laver den, du laver den... og så laver jeg den. Og så bestemmer man egentlig selv, hvordan de skal se ud. Ja, først bliver vi sådan enige... Okay, hvem laver hvem", 4. klasse pige). På baggrund af finder eleverne løsninger til opgavens udfordringer
- Vedholdenhed. En dreng i partnerskab 9 var i gang med at lave en modellervoksfigur og var udfordret af, at figurens hoved ikke ville sidde fast, men han bliver ved, indtil det lykkes: "Mit hoved blev ved med at falde af...Jeeeg... blev bare ved med at sætte på. På et tidspunkt, så fik jeg sådan en idé, med en kjole jeg havde lavet af en art, den satte jeg så op på... hernede under"
- Støtte hjemmefra. Ofte yder forældrene i disse projekter en særlig støtte, enten på eksplicit opfordring fra lærerne eller spontant. I denne udveksling i en 3. klasse fremgår det tydeligt, at muligheden for at blive opmuntret hjemmefra eller at få mulighed for at øve sig derhjemme er motiverende og positiv for børnene:

Dreng: Altså... I går der sagde mor, at det kunne være, at vi i dag kunne købe vores egne male... nej, lærreder, nej, mit eget, og så sådan et, man sætter billederne op på...

Pige: ...altså jeg har sådan et sted derhjemme hvor der er sådan-en-agtig firkant, hvor der står sådan et man kan have billederne på, og sådan noget, og så er der helt vildt meget maling ved siden af, som jeg kan bruge til alt muligt, der er også mange pensler, fordi min far han gik på en malerskole på et tidspunkt. Så har han lært mig alt muligt.

Interviewer: Så det har hjulpet, at du har gjort det i din fritid, eller derhjemme, måske?

Pige: Ja, derhjemme, tror jeg.

- Lærernes bidrag til elevernes kunstneriske og kulturelle oplevelser opfattes som overvejende positivt. Det kan handle om at rose, at holde styr på, at der ikke fjolles for meget, eller bare gå rundt, mens eleverne arbejder og opmuntre eleverne, især når trætheden tager til. Eleverne påskønner lærernes irrettesættende rolle ("Nu siger jeg lige hey! Nu skal I lige stoppe det her... og nu skal I lige se og komme i gang", dreng, 9. klasse). Nogle 9. klasse elever drøfter det og bliver enige om, at lærernes rolle med at rose og opmuntre eleverne kan være en følelsesmæssig drivkraft:

Pige 1: Også hvis man bare *ikke* kan mere. *Ikke* gider lave det mere, fordi at man hele tiden laver forkert. Så hvis der er en lærer, der kommer hen og siger "wauuw, det bliver faktisk flot!", så tror man jo...

Pige 2: Så får man lidt mere lyst til det!

Pige 1: Ja! Og så tror man lidt mere på sig selv.

Dreng: Det giver jo også lidt idéer, sådan...

- Inspiration/hjælp. Eleverne rapporterer at de hyppigst brugte strategier for at overkomme udfordringer er at finde hjælp eller inspiration hos andre. Oftest henvender børn sig til de voksne. En 3. klasse dreng adskiller ikke hjælp og inspiration og sammenligner de to:

Ja, jeg fik også lidt hjælp til en af farverne... og det giver sådan meget inspiration, når de voksne og dem, de viser hvordan, så får man lyst til også og... ja, så får man også lidt hjælp der.

Ved observationerne lagde jeg mærke til, at nogle af de involverede voksne indtog en fremstillerrolle ved fx at male på børnenes maleri. Derfor spurgte jeg børnene, hvordan de havde det med den type hjælp. Blandt de tre 3. klasse elever var der uenighed:

Alle [i munden på hinanden]: "Jeg kan godt lide det", "Jeg synes det er fint", "jeg synes det er forstyrrende".

Pige: Nej, jeg synes ikke om det. Det var fordi, de [voksne] kommer bare og tegner op, ting på ens billede, så bliver det jo svært, når man skal male lige efter deres tegninger. Det er fordi, man kommer jo til at blive irriteret på dem, når de begynder at komme og tegne på ens lærred, når man rækker hånden op, og har brug for hjælp, og så spørger de ikke, hvad man har brug for hjælp til.

Dreng: Jeg synes at nogle gange, det kan godt lige være en hjælp. Det meste af mit billede, det har jeg jo faktisk selv malet. Men lige det der, lige til sidst der, [læreren] hun skulle lige hjælpe mig, med at få den rigtige grå, og så lige male lidt, og så kunne jeg male videre.

- Kulturformidleren kan i disse projekter have en aktiv rolle. Ved partnerskab 3 valgte kulturformidleren at indgå en meget aktiv og samskabende rolle. Konsekvensen var at børnene peger på hans bidrag som noget, der har hjulpet dem i processen, som en guide til at se. En dreng i projektet mener, at kulturformidlerens spørgende tilgang, havde ændret hans oplevelse, hvis han fx skulle alene besøge udstillingen: "Også da vi var ude på museet, så [kulturformidleren], han sagde jo så, 'kan I se hvad det er for en farve, det er blandet ind i?' Det lagde man slet ikke mærke til, da man bare gik rundt og kiggede på det alene".
- Hjælp fra ligestillede (*peers*). Hjælpen kan også komme fra en klassekammerat, dog kan man, hvis de andre har travlt, vælge at henvende sig til en voksen: "Hvis man ikke kunne lave det selv, så spurgte man en makker, og hvis man ikke kunne det, så spurgte man en voksen" (3. klasse dreng).
- Kunstneren hjælper helt konkret, i så høj grad, at nogle gange bliver det *for* meget. En dreng fra 3. klasse mener, at det bedste kommer fra kunstneren, men "Hun lavede næsten alle [klassekammerats navn]s ting".

Anbefalinger

CODE RÅD. De fleste børn har været så engageret, at de også havde præcise ideer for fremtidens aktiviteter. Deres gode råd spænder vidt:

- Stilhed. En pige anbefaler, at den kunstneriske fremstilling skal indledes i en mere stille stemning: "At de måske ikke snakkede så meget, lige inden vi skulle til at starte".
- Mere tid. Nogle 3. klasse elever begyndte at bruge deres fantasi og forestille sig muligheder, hvis de havde mere tid. Deres bud er at fremføre flere *forskellige* kunstneriske aktiviteter og at have mere tid til alle:

Pige: Hvis vi fik mere tid, så tror jeg også at vi fik mere tid til at lave det der andet... Det der med røg...

Interviewer: Og hvis I havde mere tid, hvad ville I så bruge det til?

Dreng: Jamen, da vi lavede det der, så kunne vi måske bygge det endnu større med vores fantasi, eller når vi legede, så kunne vi få mere tid til at lege, og det der røg, så kunne det måske være, hvis han havde nok, så kunne vi måske lave det flere gange med gruppen...

Pige: Ja, sådan at vi alle sammen kom til at lege og få lavet mere røg...

- En fælles feedback-session/kritik er også nævnt i tilfælde af at projektet kunne strække sig længere: "Jeg synes man kunne se sine billeder meget mere, altså sådan i forhold til, hvis man sad helt tæt på, så synes jeg man kan se dem, at de var meget flottere" (dreng, 3. klasse).

Fra lærere

ANBEFALINGER. Lærerne italesætter flere ideer som anbefalinger for fremtidige partnerskaber:

- Mere tid
- Planlægning
- Geografisk nærhed
- Lokalitet
- Gruppeopgaverne

■ Kunstneriske oplevelser.

MERE TID. De fleste lærere er enige om, at de kunne have brug for mere tid til alle dele af aktiviteterne: Planlægning og evaluering ("Jeg kunne måske godt have tænkt mig, lidt mere tid sammen, hvor vi kunne have snakket lidt mere sammen, men det kommer jo an på hvor meget fagligt [udbytte man vil have]", kvindelig lærer, 3. klasse), udførelse ("tidsmæssigt kunne vi måske godt have brugt noget mere", kvindelig lærer, 3. klasse).

PLANLÆGNING. Der skulle være et krav om, at parterne skulle mødes mindst én gang og lægge planer og klare planer af.

GEOGRAFISK NÆRHED spiller en mindre rolle, især hvis lærerne tænker inden for regionale grænser.

LOKALITET. De fysiske rammer på den lokalitet, hvor aktiviteterne udføres, spiller en væsentlig rolle for både planlægning og logistik. Nogle lærere efterlyser en bedre beskrivelse af lokaliteten: "jeg ville have brugt slottet på en anden måde, hvis jeg vidste hvordan det var" (2. klasse kvindelig lærer)

GRUPPEOPGAVERNE ønskes bedre beskrevet for at lærerne kan facilitere børnenes læring og opfindsomhed: "Altså, så ville jeg have sagt, for eksempel: 'I skal være på loftet, og der skal I lave noget der omhandler det og det!' Altså, det er så [kunstneren] der har lavet opgaverne, ikke også? Men så ville jeg måske have rådet hende til at sige: 'Okay, det er godt vi har kælderen til det, der er uhyggeligt, men vi kan godt sige, at oppe i stuen, der kan der være et hold der gør... et eller andet...'" (2. klasse kvindelig lærer)

KUNSTNERISKE OPLEVELSER. Ikke alle delprojekter har gjort det muligt for eleverne at prøve ægte kunstneriske aktiviteter. I nogle tilfælde endte aktiviteterne med at ligne almindelige skoleprojekter, om end i udvidet version. Nogle lærere har savnet det og ville ønske sig denne dimension: "Men jeg kan stadigvæk synes, at det ville have været en stor oplevelse, hvis eleverne havde prøvet at stå på scenen, altså for eksempel, nu kommer jeg til at tænke på... nu... bare de der små stykker... tænk sig hvis de havde stået på scenen og fyret dem af", kvindelig lærer, 4. klasse)

Fra kulturinstitutioner

Kulturformidlerne formulerer en række ønsker, anbefalinger og ideer for fremtiden med henblik på at optimere forløberne. Hvad de nævner er følgende:

- Tovholder
- Balance tunge/lette opgaver
- Brugbarhed
- Tid
- Filosofisk formål
- Skriftlig evaluering.

TOVHOLDER. En kvindelig kulturformidler ønsker, at partnerskabet initieres af en bestemt tovholder. Hun specificerer, at initiativet kunne komme fra alle voksne: "Det kunne også sagtens være en kunstner eller underviser der var tovholder, og så kontaktede de steder der kunne være interessante". Tovholderen skulle ifølge dette forslag være initiativtager og stå for koordineringen af partnerskabet.

BALANCE TUNGE/LETTE OPGAVER. En mandlig kulturformidler udtrykker sin frustration over en mangel på balance mellem hvad han selv definerer som tunge og lette opgaver: "Jeg tror i forhold til den lidt tungere proces, med at skulle skrive, og sådan noget, så tror jeg, at det ville være en god ide, at dele, at opdele tekstarbejdet i mindre, altså i kortere processer. Altså: 'Prøv... nu bruger du lige 10 minutter på at prøve at skrive det her! Så holder vi en lille pause, snakker, så bruger du 10 minutter på at skrive netop det her! Så holder vi en lille pause og snakker om det...' Altså ligesom at opdele den her meget stillesiddende proces, i nogle flere små bidder, det tror jeg godt man kunne gøre, i stedet for de tre kvarter hvor de skal sidde på deres pladser og skrive. Det bliver lang tid. Og det er der altså nogle af dem der kan, men der er altså også nogle af dem der overhovedet ikke kan, som har brug for enormt meget støtte, og som mister koncentrationen, når de skal sidde i så lang tid. Det er mest sådan i forhold til eleverne, og i tilgangen til dem, man kan ændre noget". Hans forslag er, at dele de tunge og siddestillende opgaver i mindre bidder (nemmere, kortere) og skiftes mellem dem og mere aktive og lettere opgaver. Med denne fordeling kan man dog risikere at bryde elevernes koncentration og fordybelse.

BRUGBARHED. For flere kulturformidlere er det vigtigt, at aktiviteterne og deres læring er brugbare og gerne anvendelige i andre kontekster. En mandlig kulturformidler siger: "En institution som investerede tid i projektet, og ressourcer i projektet, så var det selvfølgelig væsentligt, at vi på en eller anden måde, fik et projekt ud af det, som vi synes vi kunne se os selv i, og som vi måske endda kunne bruge som forlæg for nogle projekter fremover, altså forlæg for nogle andre undervisningsforløb endda". Brugbarhed opfattes her i kulturinstitutionernes perspektiv.

TID. De fleste kulturformidlere understreger behovet for at afsætte mere tid til projektaktiviteterne fordi, som en kvindelig kulturformidler siger: "Det kræver tid! Altså, det kræver pladsen og tiden til, at man sætter et projekt af den her kaliber i gang, at man får tid til at sætte de borde op, så de står ordentligt, så de ikke møder op til noget der ikke rigtig virker og noget materiel... Jamen det kræver ordentlig forberedelse". Kulturformidlere mener at mere tid til aktiviteterne burde være et grundlæggende krav.

FILOSOFISK FORMÅL. En mandlig kulturformidler italesætter en høj ambition: At projektaktiviteterne ikke blot skulle have et alment fokus, eller et fokus på en bestemt faglighed (fx museumstema, eller kunst og natur), men et bredere og tværfagligt fokus: "Altså en form for personlig viden og refleksion over hvad 'et sted' er, altså hvad 'et godt sted' er". Han beskriver et nærmest filosofisk og eksistentielistisk formål, hvor eleverne udfordres på de store menneskelige dilemmaer.

SKRIFTLIG EVALUERING. Som den eneste efterlyser en enkelt kvindelig kulturformidler en mere konkret og systematisk selvevaluering af forløberne: "Fordi hvis ikke, vi har jo intet, stort set, skrevet ned af det her. Så hvis ikke vi bliver tvunget ud i at skriftliggøre [det]... Det er et ønske, at hvis vi skal kunne tilbyde det her forløb til skoler, der skal kunne komme her, i et samarbejde mellem os tre, kan man sige, så skal [der] sørges for, at der fra Kulturregion Fyns side, at der bliver udarbejdet en eller anden form for skriftliggørelse af de forskellige forløb, og at de så kan renskrives og driftes derfra". Det bør bemærkes at hun ikke forslår, at selve kulturinstitutionen eller aktørerne i partnerskabet skulle stå for evalueringen, men at dette skulle komme fra den organisatoriske instans i projekterne.

Fra kunstnere

De anbefalinger kunstnerne formulerer, fremkommer i form af ønsker. De fleste ønsker sig mere tid at gøre med, længere sammenhængende forløb med eleverne. En mandlig kunstner efterlyser en tydeligere struktur:

Jeg kunne godt tænke mig, at der var lidt mere, en lidt mere klar struktur, hvor man havde varmet børnene op med nogle øvelser, hvor man ligesom havde fået en forståelse for de der grundprincipper, ikke? Og at man så også havde forklaret dem helt klart meningen med sådan noget som de der glas der, hvordan kan man bruge dem? Og... i forhold til rollefordelingen, så står du og rykker heroppe, fordi det er faktisk en stor fordel.

Opsummering: Hvad har vi lært?

Projektets resultater kan opsummeres således:

- Projekterne i de kunstneriske og kulturelle partnerskaber opleves som positive og engagerende af alle involverede parter, dog af forskellige grunde
 - Børnenes positive oplevelse skyldes hovedsageligt
 - Nyhedsværdi (brud i skolens rutine og didaktisk tilgang)
 - Overraskelse (*wow factor*)
 - Sociale relationer i leg og team/projekt arbejde
 - Hands-on og oplevelsesbaserede erfaringer, samt aktiv involvering
- Lærernes positive vurdering skyldes hovedsageligt deres observation af elevernes udbytte og oplevelse. Lærernes positive oplevelse er tæt forbundet med og afhængig af børnenes læringsudbytte og aktiviteterne anvendelighed i skolesammenhæng: De er glade, når eleverne ser ud til at lære skolefagligt indhold, at få erkendelser og inspiration fra de eksterne deltagere, og at anvende den viden de får. De er mest optaget af:
 - Sikkerhed
 - Disciplin
 - Tidsrammer
 - Tværfaglighed i indholdet
 - Produkt/proces
 - Frihed

- Kulturformidlernes positive vurdering skyldes hovedsageligt en logistisk enighed i partnerskabet og det store engagement i det:
 - Forhandlinger
 - Logistik
 - Partnerskab
 - Energi
- Kunstnernes positive vurdering skyldes en række af kvaliteter som spænder vidt omkring partnerskaberne. Kunstnerne anvender flere metaforer for at udtrykke det (mulighedsrum, konceptuel paraply) og peger også på partnerskabets indhold:
 - Samtaler
 - Tværfaglighed
 - Læring
 - Historier
 - Samarbejde med kulturinstitution
 - Produkt/proces
 - Professionalisme
 - At være under observation
 - Konceptuel paraply
 - Mulighedsrum.

EGET LÆRINGSUDBYTTE			
Ifølge børn	Ifølge lærere	Ifølge kulturformidlere	Ifølge kunstnere
■ Om sig selv ■ Viden om ■ Lokalområde ■ Fortællinger ■ Historie ■ Kunstnere ■ Følelser ■ Hands-on ■ Fagligt ■ Om kunst ■ Kreativitet ■ Sociale relationer	■ Tværfaglighed	■ Afprøvning og anvendelse ■ Kulturfaglighed ■ Andre fagligheder	■ Egen læring ■ Fælles faglighed

- Projekterne i de kunstneriske og kulturelle partnerskaber ser ud til at have genereret læring på tværs for alle deltagere, men hvad de forskellige parter lægger vægt på er forskelligt. I modellen ovenfor har jeg forsøgt at synliggøre forskelle og ligheder ved at stille de enkelte

positioner op imod hinanden i forskellige kolonner. I virkelighed er forskelligheden meget mere flydende.

- Børnene ser ud til at være vel bevidste om deres eget læringsudbytte, hvor de er i stand til at pege på specifikke områder, som inkluderer faglighed og kunstfagsfaglighed, men også de relationelle og emotionelle sider af læring. Når de voksne vurderer børnenes læring vægter de, hvad deres egen profession er mere opmærksom på: lærere understreger de faglige, kulturformidlere de kulturelle, kunstnerne de skabende. Som modellen herunder visualiserer, er der også kvaliteter som nævnes på tværs og alle ser ud til at være enige om: kreativitet, sociale relationer og samarbejde, det emotionelle, faglige fakta, viden eller erindringer om det lærte.

BØRNEENS LÆRINGSUDBYTTE			
Ifølge børn	Ifølge lærere	Ifølge kulturformidlere	Ifølge kunstnere
■ Om sig selv ■ Viden om ■ Lokalområde ■ Fortællinger ■ Historie ■ Kunstnere ■ Følelser ■ Hands-on ■ Fagligt ■ Om kunst ■ Kreativitet ■ Sociale relationer	■ Fortællinger ■ Rigtige artefakter ■ Stolthed over deres produkt ■ Rammer ■ Tekniske og faglige evner ■ Socialitet ■ Regler ■ Dannelse ■ Æstetik ■ At se ■ At analysere ■ Viden om ■ Udtryk ■ Forståelse af kunstnere ■ Kompetencer ■ Kreativitet	■ Hukommelse ■ Samarbejde ■ Kreativitet ■ Teknik ■ Kunst ■ Historie og fortællinger ■ Indlevelse og følelser ■ Krop	■ Koncentration ■ Samarbejde ■ Tekniske færdigheder ■ Nysgerrighed ■ Fakta ■ Dannelse ■ Kreativitet

- Eleverne vurderer ikke de kunstneriske og kulturelle aktiviteter udelukkende som sjove og legende, men understreger, at de også har været udfordrende og skræmmende. Dette skyldes aktiviteterens nyhedsværdi, som dog også vurderes som en af de mest positive kvaliteter. Dette peger hen imod en flowoplevelse af optimal balance mellem opgavens udfordringer og barnets kompetencer. Dette

bekræftes af børnenes oplevelse af kedsomhed i tilfælde af, at denne balance ikke opnås.

- De didaktiske overvejelser, som de forskellige parter har gjort sig, har været præget af parternes fokus: Eleverne ser aktiviteterne som oplevelsesbaserede og praktiske, lærerne ser dem som et nuanceret undervisningsforløb, kulturformidlere er optaget af egen og kulturinstitutionens rolle i partnerskabet og kunstnere ser dette læringsrum som et kunstnerisk og skabende rum. Modellen herunder gør disse forskelle tydeligere:

AKTIVITETERNES DIDAKTISKE AFSÆT			
Ifølge børn	Ifølge lærere	Ifølge kulturformidlere	Ifølge kunstnere
■ Hands-on	■ Opstart ■ Formål ■ Egen rolle ■ Pædagogiske aktiviteter ■ Inddragelse af børn ■ Børnenes lyst til at bidrage ■ Forældre	■ Egen rolle ■ Formidler ■ Facilitator ■ Observatør ■ Tovholder ■ Museums rolle ■ Lærerens rolle ■ Formål ■ Rammer ■ Aktiviteter ■ Kontekstafhængige ■ Hands-on ■ Interessebaserede ■ Struktur ■ Frie ■ Refleksive ■ Tillader fejl ■ Eksperimentelle	■ At give plads til børn ■ Børnevenlige teknikker ■ Inklusion ■ Benspænd ■ Feedback ■ Erfaringsbaseret tilgang ■ Fantasi ■ Tid ■ Formål ■ At forstå gennem sanser ■ Anvender personlige erfaringer ■ Mere tolerante

- Hvilken læring kunst kan specifikt kan facilitere, er også beskrevet forskelligt:
 - For børn
 - Opfattelse af kunst og æstetik
 - Om kunstnere
 - Brug af kunst og kultur
 - Ifølge kulturformidlere er de kunstneriske og kulturelle tilbud særlige på baggrund af følgende kvaliteter:
 - Ikke en skole
 - Højtidelig
 - Horisontal formidling

- Ejerskab
- Gentagelse og anerkendelse
- Svære ord
- Længere tid
- Fysiske rammer
- Ifølge kunstnere er det særlige en række kunstneriske kriterier for skabelsen:
 - Egen forberedelse
 - Fokus på løsninger
 - Improvisationsevner
 - Kunstnerperspektiv
 - Serendipitet (evne til at finde løsninger ved et tilfælde)
 - Critique/kritik (kunstnerisk feedback)
 - Ikke benspænd
 - Ens rolle
 - Dialog med andre.

Udfordringer

Hvad har været særlig udfordrende eller decideret ikke har fungeret, har de forskellige parter udtrykt meget specifikt på baggrund af de friske erfaringer fra projektets aktiviteter.

For elever

- Tid til opsætning og oprydning af kunstmaterialer
- Idegenerering
- Problemløsning
- Samarbejde
- Nyhed
- Forståelse af de praktiske opgaver og rammerne for disse
- Forståelse og afkodning af det kunstneriske
- Gentagelser i de kunstneriske processer

For lærere

- Det kan være upraktisk at aktiviteterne placeres sidst på dagen, hvor børnene er trætte
- Hvis aktiviteterne ligger sent på året og kolliderer med andre aktiviteter
- Flydende rammer
- Lærerne er faktisk i tvivl om, hvor og hvordan de kan finde kunstner til at etablere fremtidige samarbejde på

- Sikkerheden skal være på plads, men kan også begrænse autentiske kunstneriske oplevelser
- Intentioner kan modarbejdes af konkrete begrænsninger
- Kunstnere kan have en tendens til at "slå et *meget* stort brød op" (kvindelig lærer)
- Det store emotionelle og læringsmæssige udbytte opleves ikke hvis forløbet er kort og for komplekst (fx for mange aktiviteter, for mange børn, tekniske problemer)

For kulturinstitutioner

- For ambitiøst
- Konkrete aktiviteter
- Mangel på interaktivitet
- Ikke laver noget
- Kender ikke elever
- Kommunikationen
- Uforberedte
- Distraherende
- Berøringsangst

For kunstnere

- Kritik af kunstnertilgang
- Design af aktiviteter
- Opskrift
- Rum
- Den Åbne Skole paradoks

Anbefalinger

Fra elever

- Selvbestemmelse og selvorganisering
- Vedholdenhed.
- Støtte hjemmefra.
- Lærernes bidrag til elevernes kunstneriske og kulturelle oplevelser
- Inspiration/hjælp
- Peer hjælp
- Kunstner hjælper helt konkret
- Stilhed
- Mere tid
- En fælles feedbacksession-kritik

Fra lærere

- Mere tid
- Planlægning
- Geografisk nærhed
- Lokalitet
- Gruppeopgaverne
- Kunstneriske oplevelser
- Der skal være fokus på kvalitet og gøres ordentligt

Fra kulturinstitutioner

- Tovholder
- Balance tunge/lette opgaver
- Brugbarhed
- Tid
- Filosofisk formål
- Skriftlig evaluering
- Afklaring på forhånd. Her nævner kulturformidlere ikke, *hvad* der specifikt bør afklares
- Projekternes udbytte bør dokumenteres før (projektbeskrivelse) og efter (evaluering)
- Mulighed for at dele materialer og viden

Fra kunstnere

- Mere tid, især til forberedelse
- Tydeligere struktur
- Rollefordelingen
- Afklaring i god tid blandt alle parter: "Hvad er det vi vil?"



Referencer

- Akuno, E., Klepacki, L., Lin, M. C., O'Toole, J., Reihana, T., Wagner, E. & Restrepo, G. Z. (2015). Whose arts education? In M. Fleming, L. Bresler & J. O'Toole (Eds.). *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (pp. 79-105). London and New York: Routledge.
- Andersen, F. Ø. (2006). *Flow og fordybelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. New York: Waxmann.
- Berger, R. (2003). *An Ethic of Excellence: Building a Culture of Craftsmanship with Students*. Portsmouth: Heinemann.
- Bodin, E., Flarup, H. & Jørgensen, L. R. (Red.). (2016). *Brug Kunsten: Kunstneriske Eksperimenter på Tværs af Fag. Kunst/Museer/Gymnasier*. Louisiana Museum of Modern Art. Hentet den 06.04.2017 i: http://quickpaper.rosendahls.dk/louisiana/brug_kunsten/.
- Bolton, G. (2007). A History of Drama Education: A Search for Substance. In Liora Bresler (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 45-62). Dordrecht: Springer.
- Booth, D. & Gallagher, K. (2003). *How Theatre Educates: Convergences and Counterpoints with Artists, Scholars and Advocates*. University of Toronto Press.
- Borgen, J. S. (2011). The Cultural Rucksack in Norway: does the national model entail a programme for educational change? In J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones & L. Bresler (Eds.). *The Routledge international handbook of creative learning* (pp. 374-382). London and New York: Routledge.

- Borgen, J. S., & Brandt, S. S. (2006). *Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen*. NIFU STEP.
- Bresler, L. (Ed.). (2007). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (eds.) (2012). *Kvalitative Metode: en Grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- BUPL (2013). Folkeskolereformen kort fortalt. København: BUPL. Hentet den 06.04.2017 i: [http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-9CSGPK/\\$file/Folkeskolereform_kort_fortalt_web.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-9CSGPK/$file/Folkeskolereform_kort_fortalt_web.pdf)
- Catterall, J. S., Chapleau, R. & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement in Music and Theatre Arts. In Fiske, E. B. (Ed.). (1999). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* (pp. 1-18). Retrieved from <http://artsedge.kennedy-center.org/champions/pdfs/ChampsReport.pdf>.
- Charyton et al. (2009). Creativity as an Attribute of Positive Psychology: The Impact of Positive and Negative Affect on the Creative Personality. *Journal of Creativity in Mental Health*, 4(1), 57-66.
- Chemi, T. (2012). *Kunsten at integrere kunst i undervisningen: Et praktisk-teoretisk bidrag til kreativ undervisning i folkeskolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Chemi, T. (2013). *In the Beginning Was the Pun: Comedy and Humour in Samuel Beckett's Theatre*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Chemi, T. (2014). *The Art of Arts Integration: Theoretical Perspectives and Practical Guidelines*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 210 s.
- Chemi, T. (2015). Den Åbne Skole mellem læring og kunst. *Folkeskolen*. 21. dec. 2015. Hentet 06.04.2017 i: <https://www.folkeskolen.dk/578038/den-aabne-skole-mellem-laering-og-kunst-partnerskab-konflikt-eller-hoeellig-samtale>
- Chemi, T., Jensen, J. & Hersted, L. (2015). *Behind the Scenes of Artistic Creativity. Creating, Learning and Organising*. New York & Frankfurt am Main: Peter Lange.
- Christoffersen, E. E. & Chemi, T. (in press). *Serendipitetens rum: Odin Teatrets Laboratorium*. Aarhus: Klim.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. London: HarperCollins.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education — A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- Deasy, R. J. (Ed.). (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.

- Fiske, E. B. (Ed.). (1999). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. Retrieved from <http://artsedge.kennedy-center.org/champions/pdfs/Champs-Report.pdf>.
- Fleming, M., Bresler, L. & O'Toole, J. (Eds.). (2015). *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*. London and New York: Routledge.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem Misforståelser om Casestudiet. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (eds.) *Kvalitative Metoder: en Grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gardner, Howard. (1994). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London: HarperCollins (1993).
- Goldstein, T. (2010). *The Effects of Acting Training on Theory of Mind, Empathy, and Emotion Regulation*. PhD dissertation at The Graduate School of Arts and Sciences, Boston College. Retrieved 13.03.2017 at <http://hdl.handle.net/2345/1970>.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K. (2014). *Studio thinking 2*. Teachers College Press.
- Hohr, H. & Pedersen, K. (2001). *Perspektiver på æstetiske læreprocesser* (Perspectives on aesthetic learning processes). Dansk lærerforenings Forlag.
- Holst, F. (2015). *Kortlægning af forskning i effekten af børns og unges møde med kunsten*. København: Statens Kunstfond. Hentet den 04.04.2015 i: www.finnholst.dk/artikler/Kortlaegning_B&U%20Kunst_Finn%20Holst.pdf
- Hyllested, T. (2015). Den åbne skoles rammer, didaktik og pædagogik. *Mona*, 3(2015), 61-73.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education)*. WW Norton & Company.
- Jackson, P. (1998). *John Dewey and the Lessons of Art*. New Haven and London: Yale University Press.
- Journal of Aesthetic Education. (2000). *Special Issue. The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows*, 34(3/4), 2-90.
- KL (2015). *Læring i Den Åbne Skole*. Kommuneforlaget. Hentet den 06.04.2014 i: <http://www.kl.dk/PageFiles/1295748/laering-i-den-aabne-skole.pdf>.
- Knowles, J. G. & Cole, A. L. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Sage.
- Kulturministeriet. (2014). *Strategi for små børns møde med kunst og kultur*. Hentet den 06.04.2014 i: [http://kum.dk/uploads/tx_templavoila/kum_brochure_smaborn_klausuleret%20\(3\).pdf](http://kum.dk/uploads/tx_templavoila/kum_brochure_smaborn_klausuleret%20(3).pdf)
- Kulturministeriet. (2017). *Kulturregioner*. Hentet den 06.04.2017 i: <http://slks.dk/kommuner-plan-arkitektur/kulturaftaler/kulturregioner/>
- Launsø, L. & Rieper, O. (2005). *Forskning om og med mennesker: Forskningsstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

- Marshall, J. (2005). Connecting Art, Learning, and Creativity: A Case for Curriculum Integration. *Studies in Art Education*. 46(3), 227-241.
- McLellan, R. et al. (2012). *The Impact of Creative Initiatives on Wellbeing: A Literature Review*. Newcastle upon Tyne: Creativity, Culture and Education.
- Mogensen, B. B. (2015). Den åbne skole og skoletjenester. *MONA-Matematik-og Naturfagsdidaktik*, 4(2015), 88-91.
- Nationalt Netværk af Skoletjenester. (2016a). *Samarbejder og Partnerskaber Mellem Kommuner, Kulturinstitutioner og Eksterne Læringsmiljøer: En kortlægning af nationale erfaringer fra skoler, kommuner, kulturinstitutioner og andre eksterne læringsmiljøer*. København: Nationalt Netværk af Skoletjenester. Hentet den 06.04.2017 i: <http://skoletjenestenetvaerk.dk/wp-content/uploads/2016/01/Samarbejder-og-partnerskaber-SkoletjenesteNetvaerk-2016.pdf>.
- Nationalt Netværk af Skoletjenester. (2016b). *Skolers Brug af Undervisningstilbud på Kulturinstitutioner/Eksterne Læringsmiljøer: En kortlægning af nationale erfaringer fra skoler, kommuner, kulturinstitutioner og andre eksterne læringsmiljøer*. København: Nationalt Netværk af Skoletjenester. Hentet den 06.04.2017 i: <http://skoletjenestenetvaerk.dk/wp-content/uploads/2016/08/Skolers-brug-af-undervisningstilbud-2016.pdf>.
- Nationalt Netværk af Skoletjenester. (2015). *Skolens Transport af Elever til Kulturinstitutioner og Eksterne Læringsmiljøer: En kortlægning af nationale erfaringer fra skoler, kommuner, kulturinstitutioner og andre eksterne læringsmiljøer*. Hentet den 06.04.2017 i: <http://skoletjenestenetvaerk.dk/wp-content/uploads/2016/01/Skolers-transport-af-elever-PIXI.pdf>.
- Perkins, D. N. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: Paul Getty Trust.
- Perkins, D. N. (2009). *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Rabkin, N. & Redmond, R. (Eds.). (2004). *Putting the Arts in the Picture: Reframing Education in the 21st Century*. Chicago: Columbia College Chicago.
- Reimer, B. (1992). What Knowledge Is of Most Worth in the Arts? In Reimer, B. & Smith, R. A. (Eds.). *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing* (pp. 20-50). Chicago: The University of Chicago Press.
- Reimer, B. & Smith A. R. (Eds.). (1992). *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Robinson, K. (2001). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Chichester: Capstone.
- Undervisningsministeriet (2017). *Folkeskolens formål*. Hentet den 06.04.2017 i: <http://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Schonnemann, S. (Ed.). (2015). *International Yearbook for Research in Arts Education 3/2015: The Wisdom of the Many-Key Issues in Arts Education*. Waxmann Verlag.

- Sefton-Green, J., Thomson, P., Jones, K., & Bresler, L. (Eds.). (2011). *The Routledge international handbook of creative learning*. London and New York: Routledge.
- Sæbø, A. B. (Ed.). (2016). *International Yearbook for Research in Arts Education 4/2016: At the Crossroads of Arts and Cultural Education: Queries meet Assumptions*. Waxmann Verlag.
- Tishman, S. & Palmer, P. (2007). Works of Art Are Good Things to Think About. In *Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education* (pp. 89-101). Paris.
- UNICEF. (1989). *Convention on the Rights of the Child*: Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989 entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49. I: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. London and New York: Routledge.
- Wagner, E. (2015). Local-Global Concepts in Arts Education. In S. Schonmann (Ed.). (2015). *International Yearbook for Research in Arts Education 3/2015: The Wisdom of the Many-Key Issues in Arts Education* (pp. 24-29). Waxmann Verlag.
- Wakeford, M. (2004). A Short Look at a Long Past. In Rabkin, N. & Redmond, R. (Eds.). *Putting the Arts in the Picture: Reframing Education in the 21st Century* (pp. 81-106). Chicago: Columbia College Chicago.
- Ward, S. C. (2015). The role of the arts in society. In M. Fleming, L. Bresler & J. O'Toole (Eds.). *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (106-121). London and New York: Routledge.
- Winner, E. (1982). *Invented Worlds: The Psychology of the Arts*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. OECD.
- Winner, E., Hetland, L., Veenema, S., Sheridan, K., Palmer, P. & Locher, I. (2006). Studio thinking: how visual arts teaching can promote disciplined habits of mind. *New directions in aesthetics, creativity, and the arts*, 189-205.
- Winner, E., Rosenstiel, A. K. & Gardner, H. (1976). The development of metaphoric understanding. *Developmental Psychology*, 12(4), 289-297.



At male i naturen med blind for øje: En kunstnerisk benspænd

Supplerende ressourcer

Partnerskaber: beskrivelser

1. partnerskab

SKOLE

Ebberup skole, Skolevej 4, 5631 Ebberup

Lærer

- Sara Gudmundsdottir (natur og teknik og billedkunst/udeskole)
- Supplerende voksne
 - kvindelig pædagog ved udeaktivitet
- Elever
 - 2. klasse
 - 20 elever (7 drenge, 13 piger)

KUNSTNER

Christian Elovara Dinesen

- Kunststart: Billedkunster, street art, land-art, skulptur

KULTURINSTITUTION

Museum Vestfyn

- Kulturformidler: Ingrid Vatne
- Institutionstype: Lokalhistorisk museum

AKTIVITETER

Museet stod for udstilling "Dreyer - Liv og Landskab" for at fejre Dankvart Drejers 200 års fødselsdag. Tema for aktiviteten var identitet. Kulturformidleren og kunstneren besøgte skolen og introducerede "Hvem var Dreyer?" og nogle af værkerne, som eleverne skulle arbejde på en praktisk workshop. og kunstneren holdt en introduktion for børnene: "Hvad er kunst for ham?" De praktiske workshops bestod af tre stationer. Det første: Eleverne skulle stå samme sted ude i naturen, som Dreyer havde stået, da han havde malet Søndervig Kirke og så skulle de male et individuelt oliemaleri, ud i landskabet, først ved at bruge observation, bagefter med en bind for øjne. Den anden foregik på Helnæs Strand og eleverne skulle opbygge et Dreyer-maleri i naturmaterialer på stranden. De arbejdede kollaborativt på et fælles værk. Processen blev fotograferet mhp. at konstruere en time-lapse af det, som skulle køre som en film på museet ved udstillingen. Den sidste workshop var baseret på leg: Kunstneren viste eleverne, hvordan man laver røg-bomber og røgskulpturer. Aktiviteten afsluttede med en udstilling på museet. Eleverne fik en sær-åbning i deres skoletid, kun for børnene, men ikke for forældrene.

KALENDER

23. maj (skole: introduktion)

26. maj (landskab: workshops)

16. juni (museum: fernisering)

DOKUMENTATION

Gruppeinterview med lærer, kunstner, kulturformidler. Transskriberet lyd-fil.

Gruppeinterview med 3 elever (2 drenge, 1 pige). Transskriberet lydfil.

Feltnoter

Fotografisk dokumentation

NOTER

Til aktiviteterne var følgende eksterne parter til stede: 3 fotografer, 1 journalist.

2. partnerskab

SKOLE

Vissenbjerg Skole, Søndersøvej 14, 5492 Vissenbjerg

- Lærer
 - Anna Hauge (billedkunst)
- Supplerende voksne
 - to pædagoger til stede ved museumsbesøg
- Elever
 - 2. klasse
 - 23 elever (11 drenge, 12 piger)

KUNSTNER

Tine Oksbjerg

- Kunststart: Video, digital, koncept

KULTURINSTITUTION

Ærø Museum - Søbygaard

- Kulturformidler: Katrine Kjær Kromann
- Institutionstype: Kulturhistorisk museum

AKTIVITETER

Børnene havde først en dag på skolen, hvor de lærte at bruge videokameraerne og redigeringsprogrammet iMovie på deres iPads. Den anden dag foregik på Ærø og Søbygaard, hvor der var sørget for udklædningstøj i renæssancestil, som passede til slottet og dets omgivelser. Eleverne optog film i grupper til temaer som "venskab", "action" og "uhygge". På tredjedagen var eleverne igen på skolen hvor de arbejdede med at redigere, klippe og sætte lydeffekter til filmene. Som afslutning på projektet blev filmene vist til skolens fælles morgensang.

KALENDER

- 7. juni: Klassen var på skolen
- 8. juni: Klassen var på Søbygaard
- 9. juni: Klassen redigerede filmene på skolen
- 10. juni: Klassen afslutter redigering af filmene på skolen og viser dem frem

DOKUMENTATION

Gruppeinterview: 3 elever, 2 piger og en dreng. Transskriberet lydfil

Gruppeinterview: Lærer og kunstner. Transskriberet lydfil.

Partnerskaber blandt kunstnere, kulturinstitutioner og skoler

Interview: Lærer. Transskriberet lydfil

Interview: Formidler fra kulturinstitution. Transskriberet lydfil

Observation med feltnoter.

3. partnerskab

SKOLE

4kløverskolen, Langemosevej 1, 5853 Ørbæk

- Lærer
 - Jette Fürsterling (dansk, billedkunst, natur og teknik)
- Elever
 - 3. klasse
 - 22 elever (15 drenge, 7 piger)

KUNSTNER

Karsten Auerbach

- Kunststart: Billedkunst og illustration

KULTURINSTITUTION

Johannes Larsen Museet

- Kulturformidler: Christian Kortegaard Madsen
- Institutionstype: Kunstmuseum

AKTIVITETER

Eleverne arbejdede med temaet "Mit sted". Eleverne havde i en periode op til forløbet arbejdet med maleren Johannes Larsen og besøgt Johannes Larsen Museet. Der var således tale om et gensyn med både museet og museumsformidleren, da børnene inden for rammerne af Kulturens Laboratorium besøgte Johannes Larsen Museet. Ved dette besøg var også maleren Karsten Auerbach til stede. Dette gav for eleverne en unik mulighed for at gå i dybden med tolkninger og forståelse af såvel tidligere som nulevende fynbomaleres arbejde. Efterfølgende malede børnene, i samarbejde med Karsten Auerbach, egne billeder til temaet "Mit sted". Med dette tema betones dels det, at når man er på Johannes Larsen Museet, så er man det sted, hvor han og hans kone Alhed havde deres hjem, et sted, der også blev centrum for en del af Fynbomalerne, og dels blev der for eleverne lagt vægt på opmærksomheden omkring bestemte steders betydning.

KALENDER

7. juni: Skole

17. juni: Museum

20. - 21. juni: Skole

22. juni: Udstilling på Ørbæk Bibliotek

DOKUMENTATION

Gruppeinterview: Lærer og kunstner, transskriberet lydfil

Gruppeinterview: 4 børn, 2 drenge og 2 piger, transskriberet lydfil

Interview: Museumsformidler, transskriberet lydfil

NOTER

Klassen har været på besøg hos museet inden forløbet i anledning af et andet projekt. Derfor bør der i kalenderen tilføjes en yderligere et heldagsbesøg på kulturinstitutionen.

4. partnerskab

SKOLE

Hindsholmskolen, Dalby Bygade 5, 5380 Dalby

- Lærer
 - Mette Andersen (matematik, billedkunst, historie, kristendom)
- Supplerende voksne
 - Ekstra lærer ved biblioteksbesøg
- Elever
 - 3. klasse
 - 20 elever (11 drenge, 9 piger)

KUNSTNER

Tine Kortermænd

- Kunststart: Video, musik, performance, storytelling

KULTURINSTITUTION

Kerteminde Bibliotekerne

- Kulturformidler(e): Tiril Mark Høj, Nicolaj Deleuran
- Institutionstype: Lokalbibliotek

AKTIVITETER

Børnene arbejdede, i projektet "Hej Hindsholm" med fortællinger fra den egn hvor de bor, Hindsholm. Projektet indbefattede for børnene et besøg på biblioteket i Kerteminde. Projektet havde udgangspunkt i faget historie og børnenes tilknytning til egnen. Børnene lavede kulisser og andre artefakter til de historier fra egnen de selv har skrevet. Forud for projektet havde børnene arbejdet med fortælling. Der blev lavet optagelser af artefakterne og kulisserne imens børnene fortalte deres historier. Artefakterne og kulisserne blev efterfølgende udstillet i montrer på biblioteket i Munkebo, filmene blev lagt på YouTube og biblioteket sørgede for at filmene kunne tilgås ved hjælp af QR-koder. Der blev afholdt en fernisering hvor forældre og bedsteforældre kom og så produktionerne, talte om historierne. Desuden blev der lavet en bog med historierne og billeder fra projektet.

KALENDER

- 12. september: Besøg på biblioteket i Munkebo
- 26. september: Arbejde med optagelser i skolen
- 27. september: Arbejde med optagelser i skolen
- 8. oktober: Fernisering på biblioteket i Munkebo

Partnerskaber blandt kunstnere, kulturinstitutioner og skoler

DOKUMENTATION

Gruppeinterview: 3 børn, 2 drenge og en pige, transskriberet lydfil

Gruppeinterview: Kunstner og lærer, transskriberet lydfil

Observation med feltnoter.

5. partnerskab

SKOLE

Kroggårdsskolen, Smedebakken 24, 5270 Odense N

- Lærer
 - Smain Benyrbah (dansk, natur og teknik, billedkunst)
 - Malene Hansen (natur og teknik, dansk, engelsk)
- Supplerende voksne
 - Pædagog til stede ved museumsbesøg
- Elever
 - 3. klasse og 8. klasse
 - 44 elever i alt

KUNSTNERE

- Sekvens Motion Graphics: Mette Dahlquist og Camilla Boman Jensen
 - Kunststart: Animation, stop motion
- Jakob Helverskov, aka. Karsten Pflum
 - Kunststart: Lyddesign, elektronisk musik

KULTURINSTITUTION

Danmarks Jernbanemuseum

- Kulturformidler: Lise Stadelund, undervisnings- og udviklingsansvarlig
- Institutionstype: Kulturhistorisk museum

AKTIVITETER

Eleverne arbejdede, under temaet "På Perronen", med at lave stop-motion-film og at sætte lyde til dem. De deltagende elever kom fra såvel 3. som 8. klasse. På den første aktivitetsdag var animationskunstnerne Mette og Camilla på skolen, hvor de sammen med børnene lavede figurer, der kunne bruges til filmene. På den anden aktivitetsdag var eleverne på Jernbanemuseet. Her var de delt op i hold med elever fra både 3. og 8. klasse. Halvdelen af eleverne gik rundt på museet og optog lyde sammen med lydkunstneren Jakob. Lydene fandtes naturligt eller kunne skabes i museets bygninger. Den anden halvdel af eleverne arbejdede med at lave klip til stop-motion film sammen med animationskunstnerne Mette og Camilla. På den tredje aktivitetsdag var eleverne tilbage på skolen og klippede filmene sammen og satte de optagne lyde til stop-motion-klippene.

KALENDER

13. september: Klippe/klistredag på skolen

20. september: Lydindspilning og optagelse af film på museet

27. september: Klipping af film på skolen

DOKUMENTATION

Gruppeinterview: 3 børn, 2 drenge og en pige, transskriberet lydfil

Gruppeinterview: Lydkunstner og kulturinstitutionens formidler, transskriberet lydfil

Gruppeinterview: Animationskunstnere, transskriberet lydfil

Gruppeinterview: Lærere, transskriberet lydfil

Observation med feltnoter.

6. partnerskab

SKOLE

Rantzausminde Skole, Dyrekredsen 12, 5700 Svendborg

- Lærer
 - Lisbeth Fredensborg Bay (dansk)
- Elever
 - 7. klasse
 - 21 elever, 12 drenge og 9 piger

KUNSTNER

Ann-Kerstina Nielsen og Per Buk

- Kunststart: Grafiker, billedkunstner

KULTURINSTITUTION

Danmarks Forsorgsmuseum

- Kulturformidler: Jeppe Wichmann Rasmussen
- Institutionstype: Historisk museum

AKTIVITETER

Udgangspunktet for projektet var ideen om at lave historien om en tidligere indsat på fattiggården, Peter Jørgensen, også kendt som "Fattiggårdens Skræk", som en *graphic novel*. På den første dag blev eleverne til en start introduceret til historien om Peter Jørgensen. Herefter beskrev hver af eleverne et nedslag i Peter Jørgensens liv. Undervejs introduceredes flere "benspænd" i arbejdet, blandt andet, at historien skulle fortælles i jeg-form. På andendagen var eleverne på Forsorgsmuseet, hvor de arbejdede med illustrationer til deres del af historien om Peter Jørgensen. Disse blev lavet som collografier, fremstillet som mælkekartons-tryk. Resultatet af arbejdet blev en sammenhængende fortælling om Peter Jørgensens liv, fortalt baglæns fra død til fødsel, illustreret med collografiske tryk. Forløbet afsluttedes med en fernisering og udstilling i Forsorgsmuseets lokaler.

KALENDER

13. september: Rantzausminde Skole

14. september: Forsorgsmuseet

17. september: Fernisering, Forsorgsmuseet

DOKUMENTATION

Gruppeinterview: 3 elever, 2 drenge og en pige, transskriberet lydfil

Gruppeinterview: 4 elever, 2 drenge og 2 piger, transskriberet lydfil

Gruppeinterview (skype): Kunstnere, Ann-Kerstina Nielsen og Per Buk, transskriberet lydfil

Interview (skype): Museumsformidler, Jeppe Wichmann Rasmussen, transskriberet lydfil

Observation med feltnoter.

7. partnerskab

SKOLER

Tingagerskolen, Østre Ringvej 2, 5750 Ringe og
Carl Nielsen Skolen, Lumbyvej 64, Nr. Lyndelse, 5792 Årslev

- Lærer
 - Julie Pape Olsson (Tingagerskolen)
 - Eddie Klinkby (Carl Nielsen Skolen)
- Elever
 - 9. klasse (Tingagerskolen), 25 elever (12 drenge / 13 piger)
 - 7. klasse (Carl Nielsen Skolen), 20 elever (8 drenge / 12 piger)

KUNSTNER

Konsulentnetværket Aktør (Jeppe Lajer, skuespiller & Marie Markvard Andersen, dramaturg)

- Kunstart: teater, skuespil, performance, drama

KULTURINSTITUTION

Den kulturelle rygsæk, Opvækst og Læring, Faaborg-Midtfyn Kommune

- Kulturformidler(e): Stine Larsen, Projektkoordinator & Mona Pagaard Nielsen, Projektkoordinator
- Institutionstype: kulturnetværk

AKTIVITETER

I gruppen blev der skabt et forløb, centreret omkring kroppens udtryk og hvordan disse har betydning for sociale relationer og arbejdet med identitet. Forløbet bestod som det første af en IRL-forestilling (in real life), hvor eleverne blev introduceret til en række teatertekniske begreber (status, roller, intention og motivation). Eleverne kunne undervejs selv komme med bud på, hvad der skete i de konflikter, der udspillede sig på scenen. Den anden del var en workshop, hvor eleverne selv aktivt arbejdede med kroppens udtryk og de teatertekniske begreber, de havde lært at kende i forestillingen. Workshoppens udspillede sig i skift mellem leg, praktiske øvelser og refleksion i samtale med workshoppenes facilitator. I løbet af workshoppen lærte eleverne aktivt at bruge de teatertekniske begreber og kunne slutteligt spille små scener for hinanden med skift og variationer imellem de tillærte teatertekniske begreber.

KALENDER

28. oktober: Introforestilling for alle eleverne

28. oktober: Workshop for eleverne i 9. klasse på Tingagerskolen

29. oktober: Workshop for eleverne i 7. klasse på Carl Nielsen Skolen

DOKUMENTATION

Gruppeinterview: 3 elever, 2 piger og en dreng fra 7. klasse på Carl Nielsen Skolen, transskriberet lydfil

Gruppeinterview: Jeppe Lajer og Marie Markvard fra Aktør, og lærer Eddie Klinkby, transskriberet lydfil

Interview: Koordinator for Den kulturelle rygsæk i Faaborg-Midtfyn Kommune, Stine Larsen, transskriberet lydfil

Observation med feltnoter.

8. partnerskab

SKOLER

Tingløkkeskolen, Bergendals Alle 25, 5250 Odense SV

- Lærer
 - Anne-Louise Rosander (natur og teknik)
- Elever
 - 9. Klasse + en enkelt elev fra 8. klasse
 - 15 elever (2 drenge, 13 piger)

KUNSTNER

Uta Motz

- Kunststart: Skuespil, performance, drama

KULTURINSTITUTION

Odense Symfoniorkester

- Kulturformidler: Stine Brinch Nielsen, pædagogisk ansvarlig
- Institutionstype: Symfoniorkester

AKTIVITETER

Med udgangspunkt i, at Anne-Louise er elevernes fysiklærer og temaet for den koncert, eleverne skulle opleve med symfoniorkesteret, udarbejdede skuespilleren Uta Motz en række teatersportsøvelser der centrerede sig om at turde fejle. Øvelserne kulminerede i, at eleverne sammen spillede en kongressituation, hvor de, udklædt i kitler og andet videnskabeligt udstyr, dannede et ekspertpanel, hvor en gruppe argumenterede for det gode i at være en violinvirtuos i en ung alder og den anden gruppe argumenterede imod det samme. Eleverne øvede sig således i at stå frem og sige noget foran andre. Forløbet skulle have været afsluttet med en koncert, i hvilken der netop optrådte en meget ung violinvirtuos, men det blev desværre nødvendigt i sidste øjeblik at foretage en ændring i symfoniorkesterets program.

KALENDER

12. oktober: Workshop på skolen

13. oktober: Koncert med symfoniorkesteret

DOKUMENTATION

Gruppeinterview: lærer, kunstner og kulturinstitution, transskriberet lydfil

Gruppeinterview: elever, to piger og en dreng transskriberet lydfil

Observation med feltnoter.



9. partnerskab

SKOLER

Vissenbjerg Skole, Søndersøvej 14, 5492 Vissenbjerg

- Lærer
 - Line Stahl (natur og teknik, billedkunst) og
 - Lilian Præstholt (dansk, billedkunst)
- Elever
 - 2. klasse og 4. klasse
 - 48 elever (25 drenge / 23 piger)

KUNSTNER

Tina Klemmensen

- Kunst: Animation, stop-motion-film

KULTURINSTITUTION

Odense Teater

- Kulturformidler: Line Hede Simonsen, Kommunikationsmedarbejder
- Institutionstype: Teater

AKTIVITETER

Elever fra 2. og 4. klasse så Odense Teaters opførelse af "Peters Jul". Efterfølgende var eleverne på en rundtur på teatret, hvor de bag scenen blandt andet hilste på den dreng, der havde spillet Peter i stykket. Eleverne fik desuden lejlighed til at se, hvordan scenen er opbygget med kulisser, der hænger ned fra loftet og kan hejSES ned. Der bød sig også en mulighed for at stå på scenen og kigge på de pladser, de selv havde siddet på kort forinden. Disse oplevelser af forskellige perspektiver tog eleverne med sig i arbejdet med deres egne stop-motion-film. Eleverne lavede i grupper baggrunde og kulisser i en række forskellige materialer og figurer af modellervoks. Med disse rekvisitter optog eleverne scener fra "Peters Jul". Efterfølgende satte eleverne lyd på stop-motion-filmene. Eleverne havde op til teaterbesøget læst dele af Odense Teaters manuskript til "Peters Jul" og selv indlært nogle scener. Således blev der i løbet af arbejdet mulighed for at inddrage forskellige kontraster mellem det at arbejde med filmsprog og teater.

KALENDER

- 21. november: På teatret
- 28. november: På skolen
- 29. november: På skolen

Partnerskaber blandt kunstnere, kulturinstitutioner og skoler

DOKUMENTATION

Gruppeinterview: begge lærere og kunstneren, transskriberet lydfil

Gruppeinterview: elever, to piger og to drenge, transskriberet lydfil

Observation med feltnoter.

Deltagende kunstnere

Partnerskab	Kunstnere
1	Christian Elovara Dinesen
2	Tine Oksbjerg
3	Karsten Auerbach
4	Tine Kortermænd
5	Sekvens Motion Graphics
6	Ann-Kerstina Nielsen
7	Konsulentnetværket Aktør
8	Uta Motz
9	Tina Klemmensen

De følgende tekster har til hensigt at præsentere de deltagende kunstnere med deres egne ord. Fordi en af de udfordringer, som lærerne sætter ord på, er at de ikke kender kunstnere, som kan kontaktes til at inddrage i partnerskaber, findes her flere informationer om de deltagende kunstnere. De følgende tekster blev kunstnerne selv bedt om at redigere. Teksterne afspejler deres diversitet og fortælles ofte i jeg form. Som anvendelig ressource kan læseren finde flere informationer på de anviste hjemmesider eller sociale media.

1. Christian Elovara Dinesen

<http://christianelovara.com>

<http://www.ultragroen.dk/>

Som et grundlæggende dogme, eller man kan sige hovedårsag til at beskæftige sig med kunst, handler det for mig om at skabe værker og igangsætte kunstneriske processer, med en intention om at de skal komme andre til gavn. At de værker og samarbejder virker i virkeligheden.

At kunst ikke bliver en gentagelse af fortid eller en form for udflåd af sig selv. Men at jeg som kunstner påtager mig et funktionelt ansvar. Med andre ord, at kunsten fungerer 1:1.

At kunstneren er en aktiv formidler af værket i tilblivelsesprocessen, som oftest eller optimalt forgår "on-site" i et offentligt rum.

Af egen erfaring er det ikke det samme som at sige, at man forplatter eller degraderer niveauet af intention og intellektuelt indhold. Men at man derimod som kunstner tager et kommunikativt ansvar for sine værker og dermed tager et generelt ansvar for, at kunsten insisterer på at ha betydning og relevans, som en funktionel og fysisk vigtighed i et samfund / fællesskab.

Jeg vil gerne bevæge mig væk fra stereotypen af kunstneren, som ytrer og egocentrisk.

Tro på at kunst fremtidigt ikke bare er et spørgsmål om at være en elitær luksus, for et mindretal.

Måske kan man sige at mit overordnede mål med kunst, er at jeg med mit virke, skubber livet den retning, som jeg mener er bedst og efterlader noget gavnligt til andre.

Min praksis er bestemt ikke et socialt projekt, men jeg er overbevist om, at man kan skabe gode midlertidige værker i det offentlige rum, af ligeså høj kvalitet og betydning, som de værker man ser på de store og etablerede kunstinstitutioner.

For mig skal værket være det primære og i dag er værker en sammensat størrelse, der ikke bare efterlader kunstneren i sit atelier foran lærredet og med sponsor-øl til ferniseringer, for Politiken plus medlemmer.

Jeg arbejder primært med konceptuel kunstnerisk undervisning, konceptuelt baserede værker / udstillinger og kunst i det offentlige rum.

2. Tine Oksbjerg

<https://vimeo.com/tineoksbjerg>

<http://www.bethanien.de/en/artists/tine-oksbjerg/>

Tine Oksbjerg er videokunstner. Hun interesserer sig for de små historier, der udspringer af en sjælelig tilstand eller en samfundsmæssig situation, hvor det handler om magtfordeling, identitet eller kønsspørgsmål. Tine Oksbjerg er uddannet fra Det Fynske Kunstakademi, Det Kongelige Danske Kunstakademi og har en bachelorgrad i kunsthistorie fra Aarhus Universitet. I 2012 modtog hun Statens Kunstfonds arbejdslegat. Tine Oksbjerg har desuden deltaget i residency programmet programmet på Künstlerhaus Bethanien i Berlin, med projektet *We will meet again but don't know when*. Tine Oksbjerg underviser på Kunsthøjskolen på Ærø.

3. Karsten Auerbach

www.auerbach-art.dk

Jeg maler mennesker. Kropsudtryk, bevægelser og de koreografier og fortællinger, som opstår mellem figurerne. Mange af mine figurer kan ikke holde sig inden for rammerne. Jeg har arbejdet professionelt med billedkunsten siden 1999; lavet udstillinger, udsmykninger, bestillingsarbejder, bogillustrationer og undervisning - ligesom de fleste andre kunstnere.

Men på andre måder arbejder jeg helt utraditionelt. Billeder er ikke bare de artefakter som kan ses på gallerier og udstillinger. De er lige så meget et sprog og en erkendelsesform, som vi alle har tilfælles. Det er dét, jeg arbejder med, når jeg involverer andre i den billedskabende proces. En slags "omvendt kunstpædagogik". Mens almindelig kunstpædagogik formidler kunsten, er jeg optaget af, hvad kunsten kan formidle. Fokus er altså ikke på billedkunsten, men på hvad den kan, når den bringes i spil på udebane med andre fagligheder.

Mine 150-200 samarbejder med private og offentlige virksomheder er blevet prisbelønnet af både Erhvervsministeriet og Tuborgfonden.

Jeg laver tilsvarende kunstprojekter for børn. I børnehaver, skoler – og tilmed i folkekirkens konfirmandundervisning. Det har været i fag som dansk, historie, musik, drama – eller temaer som natur, krop, ulighed eller "mit sted". Jeg har introduceret elever i overbygningen til at bruge kunstarterne fremstillings- og fremlæggelsesformer i deres obligatoriske projektforsøg. I flere af projekterne har eleverne arbejdet med deres skoles kultur og værdier.

Det har mest været tema-uger eller længere forløb, hvor hele skolen/institutionen er involveret.

Jeg starter typisk med at klæde lærere og pædagoger på til projektet ved at give dem ideer til workshops, de kan se sig selv, deres elever og fag og i. Derefter står jeg til rådighed for dem i deres planlægning med erfaringer om teknikker og materialer.

Nogle gange får en klasse i overbygningen ansvaret for at styre projektet – og involvere deres yngre kammerater – med al den læring, der er i dét.

Nogle gange er der også fokus på produktet – fx i form af permanente udsmykninger. I de tilfælde fungerer jeg som ”æstetisk garant” – og opfinder de fysisk og kunstnerisk holdbare rammer, som børnenes undersøgende, skabende proces kan udfolde sig i.

På Sjølund Skole skabte de 200 elever en tidslinje, der går hele vejen rundt i skolens aula. Tidslinjen består ikke af årstal, men af lige så mange generationer, som der er gået fra stenalder til nutid. QR-koder linker til elevernes historie-projekter.

Tommerup Skole: 8. klasserne ledte 400 kammerater gennem en konsulentagtig proces, hvor skolens værdisæt blev udtrykt med kropssprog og fortællinger. Resultatet blev en 135 meter lang udsmykning som snor sig gennem gangene og fem steder fortættes til tableauer med op til fire meter høje figurer, der viser skolens fem værdier.

Ringe Friskole: De 60 ældste elever omsatte ni meget forskellige musikstykker til abstrakte billeder.

Bagefter inviterede de deres yngre kammerater ind for at gætte hvilke billeder, der var lavet til hvilken musik. Alle var slået af forundring da de yngste gættede næsten alle rigtigt. I dag udgør de ni malerier en permanent udsmykning af friskolens nye musiklokale.

4. Tine Kortermænd

<http://www.kortermænd.dk/>

www.nordicperformanceart.dk

<https://soundcloud.com/tine-louise-kortermænd>

<https://www.nushu.dk/share>

Tine Louise Kortermænd – modtager af Statens Kunstfonds Tonekunstudvalgs tre-årige arbejdslegat i 2010 – arbejder i et cross-over, hvor hun kombinerer video, musik og performance i sceniske udtryk på tværs af genrerne.

Hun er uddannet performancekunstner fra Det Fynske Kunstakademi/mediegrafisk afd. i 2001 og billedkunstlærer fra Seminariet for Hverdagskunst i Kerteminde i 1996. Sideløbende med sit professionelle virke som video-, lyd- og performancekunstner i ind- og udland, har hun igennem de sidste 25 år undervist og lavet workshops for folk inden for billedkunst, installation, video, lyd- og performancekunst. Hun har undervist folk i alle aldre ... lige fra ansatte i virksomheder til børnehavebørn, elever på folkeskoler, gymnasier, høj- og efterskoler.

I 2016-17 arbejder Kortermænd med huskunstnerprojektet "Young Nature Wild", hvor 13 fynske og sønderjyske skoler og gymnasier følger skabelsen af hendes værk "Nature Wild", som handler om hjemvendte soldater, der bruger skoven og naturen som helende middel. Ligesom soldaterne, drager de unge ud i skovens krat, og igennem bootcamp workshops skaber de unge en Land Art Live Art performance.

I 2015-16 har hun været rundt på 12 skoler på Ærø, Fyn og Bornholm med et flashspil på internettet, hvor unge kan dele kunst med hinanden. ART-GAME og SHARE-undervisnings-materialet har Kortermænd udviklet i samarbejde med Kulturregion Fyn i forbindelse med hendes værk "Nordisk

Nüshu". – Et værk, der tager udgangspunkt i nordiske kvinders hemmeligheder og skelsættende oplevelser. Hemmeligheder som har været med til at skabe kvindernes identitet og hvem de er i dag.

I SHARE projektet skulle de unge arbejde med deres egne skelsættende oplevelser og omforme disse til et kunstnerisk udtryk indenfor gadekunst, pop-op bøger, personligt tøj design og performancekunst.

5.a Sekvens Motion Graphics

<http://sekvens.dk/>

Sekvens er et animationsfirma bestående af Mette Dahlquist og Camilla Boman Jensen, begge uddannede illustratører fra linien for Visuel kommunikation på Designskolen Kolding. Vi løser opgaver indenfor områderne animation, illustration og animationsundervisning / workshops, både som eneansvarlige og som en del af større teams.

Gennemgående er vores arbejde præget af en eksperimenterende tilgang og en varm og imødekommende stil, som vi tilpasser den enkelte opgave - det være sig animationer og illustrationer til alt fra kampagner til spil, sociale medier og hjemmesider.

Vi holder desuden meget af at blande digitalt med analogt, hvilket er en perfekt blanding når det kommer til vores undervisning i animation. Her kombinerer vi stop motion animationens taktile oplevelse af at have materialerne fysisk i hånden, med digital efterbearbejdning og finish. Dette giver børnene en helt unik og sanselig arbejdsform, som åbner op for muligheden for at gå på opdagelse i alverdens materialer og fortælleformer og samtidigt få en proces og et produkt ud af det, som let kombineres med andre fagretninger, læringsindhold og kunstneriske udtryk.

5.b Jakob Helverskov aka. Karsten Pflum

<https://karstenpflum.bandcamp.com/>

<https://soundcloud.com/karsten-von-pflum>

<http://www.allmusic.com/artist/karsten-pflum-mn0001500275/biography>

Facebook: Karsten Pflum

Jakob Helverskov, aka. Karsten Pflum, arbejder med lyde. Han har i mere end 15 år arbejdet som DJ, musiker og producer og har igennem årene udgivet en del albums. En anden betegnelse for Jakob Helverskovs arbejde er, at han er lydkunstner. Jakob Helverskov har en bachelor-uddannelse i elektronisk musik fra Det Danske Musikkonservatorie, og er idag tilknyttet Syddansk Musikkonservatoriums elektroniske musiklinje, men laver også projekter, der ligger ud over den gængse musikproduktion. Et eksempel på det er Jakob Helverskovs "Sleep Concert" der er en knap 9 timer lang række af lydlandskeber, som skulle flytte bevidstheden til grænsen mellem den vågne tilstand og søvnen.

6. Ann-Kerstina Nielsen

<http://www.ann-kerstina.dk/>

Facebook: GALLERI NO 44 - VERA Lutter Lagkage – Kunst med børn i Verden

Delvis autodidakt, men startede som grafiker i midten af 90'erne på Svendborg Kunstskeole med Jørgen

Rosengaard som underviser. Har arbejdet som professionel kunst grafiker siden 2004 og haft eget galleri de seneste 10 år. Driver lige nu sammen med billedkunstner Per Buk GALLERI NO 44 i Møllergade, Svendborg. Her sælger vi vores egen kunst og laver forskellige projekter som fx VERA Lutter lagkage og Kunst med børn i Verden, foruden projekter skræddersyet til institutioner, skoler, virksomheder o.lign. Jeg er formand for SAK's Grafiske Kælder, medlem af den Internationale Kunstnergruppe RIIMFAXE - Billedkunstnernes Forbund BKF - Danske Grafikere - Fyns Grafiske Værksted. Repræsenteret på: Fyns Kunstmuseum – Sakima Art Museum Okinawa Prefecture, Japan – Print & Drawings Cabinet in the Cremona Civil Museum International Collection of Graphic Art, Italien. Priser: The 21. Mini-print International, Cardaques – Spaninen (1. Præmie) - Fine Art First International Exhibition OLEZH, Ukraine (Guld) – The 14th Seoul Print Biennale, Korea (Space Grand) – Festival d'Art Postal, Frankrig.

7. Scenekunstneretværket Aktør

<https://aktorkonsulent.com/>

AKTØR er et scenekunstnerisk konsulentnetværk, der arbejder med teaterpædagogisk projekt- og metodeudvikling, kunstnerisk co-creation med børn og unge, involverende og innovative formidlingskoncepter foruden talentudvikling og æstetisk læring. AKTØR tilbyder desuden rådgivning og konsulentbistand omkring workshopdesigns og projektforsløb i samarbejde med skoler, kulturinstitutioner og kommuner, udvikling og afvikling af workshops, læringsforsløb og scenekunstneriske projekter med børn og unge.

AKTØR har stor erfaring med at designe, udvikle og afvikle store projektforsløb i samarbejde med både teatre, skoler, kommuner og kulturinstitutioner. Projekterne kan eksempelvis handle om:

- æstetisk og scenekunstnerisk formidling af naturvidenskabelige, historiske og politiske emner arbejde med drama og krop i danskundervisningen
- udvikling af nye teaterpædagogiske formidlingsformater i forbindelse med forestillinger og kunstundstillinger.

Workshoppen har udgangspunkt i teaterpædagogiske greb og teknikker, hvor eleverne med kroppen træner områder som nærvær, bevægelseskvalitet, status, motivation og intention samt energi på scenen. En workshop kan eksempelvis fungere som forberedelse eller efterbearbejdning af en forestilling, og kan foregå på skolen eller på teatret. Workshoppen kan også tage udgangspunkt i læringsemner som krop & drama, præsentationsteknik, kropssprog, mundtlig formidling, trivsel og samarbejde. I et længere workshopforsløb designer AKTØR et unikt format, hvor en workshop kan gentages flere gange med nye deltagere.

AKTØR drømmer om og arbejder for at scenekunst og scenekunstens metoder bliver en del af alle børns hverdag. Ikke fordi de alle skal være kunstnere, men fordi AKTØR tror på, at sanselige oplevelser og fortællinger er med til at udvide og udfordre vores syn på os selv, på andre og på verden omkring os.

AKTØR tror på...

- ... at der i børn og unges møde med kunsten kan opstå værdifulde oplevelser og nye erkendelser for alle.

- ... at man ved at have en krog i den professionelle scenekunst kan kvalificere arbejdet med børn unge og scenekunst. Vi brænder for hele tiden at finde på nye koncepter og projekter.

- ... at scenekunsten kan noget særligt, i kraft af sanselige, symbolske og nærværende fortællinger, der kan give oplevelser for livet.

... at kvalificeret undervisning og formidling i bearbejdningen af, eller forberedelsen til, en teaterforestilling, kan gøre en essentiel forskel for børn og unges læring, erfaringsdannelse og oplevelse.

... at alle fortjener at blive mødt i øjenhøjde med respekt og åbenhed. Uanset køn, alder, erfaring eller forkundskaber.

... at et godt samarbejde kræver åbenhed, klarhed og viljen til at hjælpe hinanden.

... at processer kan ændre sig undervejs, og at man må være klar til at ændre sig med dem.

... at der opstår innovation, kreativitet og nytænkning, når forskellige fagligheder mødes om fælles projekter.

8. Uta Motz

<http://motzallentoft.dk/uta/>

<http://www.odinteatret.dk/productions/current-performances/ester%27s-book/uta-motz.aspx>

Jeg er uddannet skuespiller fra Statens teaterskole i Tyskland. Har en 3-årig efteruddannelse som scenekunstinstruktør fra Odsherred scenekunstskele og en uddannelse som lærer fra Den Frie Lærerskole. Desuden har jeg en psykologisk efteruddannelse.

Siden 1995 har jeg været bosat i Danmark og arbejder hovedsagligt som freelance skuespiller og musiker. Desuden har jeg instrueret både amatører og professionelle og undervist i drama og filmskuespilkunst, sidst som del af filmfagligt task force ved kulturregion Fyn.

Den røde tråd i mit arbejdsliv er kulturformidling og kommunikation. Både som kunstner, igangsætter af projekter, underviser og formidler. Jeg tror på, at kreativitet for mange mennesker kan være nøglen til at rigt liv og til at takle livets udfordringer.

Da jeg var i gang med min skuespilleruddannelse på teaterskolen, tænkte jeg, at hvert menneske skulle have muligheden for at få den slags uddannelse. Jeg oplevede, at jeg igennem arbejdet med krop, stemme, åndedræt, følelser og relationer fik en masse redskaber, som jeg kunne bruge også udenfor teatrets 4 vægge. Nu efter 25 års arbejde med teater, skuespil og kreative processer er jeg endnu mere overbevist om, at det kreative arbejde og arbejdet med krop, stemme, åndedræt, følelser og relationer skulle være en del af et pensum i almindelig skolegang.

Jeg tilrettelægger forløb hvori der udover selve den kreative proces, indgår en bevidstgørelse af det man har oplevet. Denne bevidstgørelse sker både i processen, i form af små "time outs", hvor eleverne får tid og redska-

ber til at mærke efter (grounding, åndedræt) og en efterrationalisering, helst med en kropslig ankring til en ressourcefyldt tilstand (som forhåbentlig alle havde oplevet på et tidspunkt i processen).

Jeg gør rigtig meget ud af, at det man mærker – ligesom kunst – ikke har et facit. Ergo kan man ikke lave en fejl. Desuden pointerer jeg meget, at – for mig – har kunst noget med grænser at gøre, at komme ud over en grænse, at bryde sin egen grænse, sine overbevisninger, identitet, der skal være ”noget på spil”.

Jeg laver nogle øvelser, som har som formål, at være nærværende og åben for det der kommer, både inde i en selv, og i relationen til andre og i rummet.

Jeg bruger nogle gange i teaterarbejdet med amatører dele af NLPs grundmodel, dvs. at jeg før vi starter den kreative proces og efter jeg har fortalt om indholdet af projektet, samt overordnede formål, skaber rapport, dvs. bygger tillid op til mig og situationen. Efterfølgende beder jeg deltagerne at formulere et enkelt mål for sig selv til denne dag og specifikt til denne kunstneriske proces.

Det er også vigtigt for mig, at jeg selv følger mine egne mål, når jeg er tilstede i en kreativ proces, dvs at være nærværende, tør at ”lave fejl” og bryde nogle grænser. I det her tilfælde tog jeg min helt nye elektriske violin og en loopmaskine med og prøvede at lave noget flot kunst. Jeg fik ikke loopmaskinen til at virke - men det var vist flot alligevel.

9. Tina Klemmensen

<http://www.tina-klemmensen.dk/>

Facebook: tina-klemmensen.dk

Mit navn er Tina Klemmensen. Jeg kombinerer min uddannelse og erfaring som illustratør og animator og ender med billeder og lyd i bevægelse som udtryksmiddel. Jeg laver med andre ord dukkefilm.

Jeg har arbejdet både med fiktion, f.eks. i visualiseringen af Halfdan Rasmussens børnedigt: ”Natten er en gammel mand” og også indenfor det kommercielle marked, hvor jeg bl.a. har lavet modellervoksanimation for firmaet KMD.

Min begejstring er for det taktile, det rumlige, det sanselige og fabulerende. Og så må både processen og det færdige værk meget gerne have humoren iboende. Materialerne jeg vælger at bruge er altid nogle, der taler til mig. De er appellerende eller inspirerende, lettilgængelige og kan omformes til noget helt andet og få sin helt egen karakter og historie.

Vi er i en tid, hvor vi lader os styre alt for meget af tankerne og jeg tror på vigtigheden af og autenciteten i det intuitive valg, det at lade sansningen få en større plads i samfundet. Ide, skitser, historieskrivning, story board, duk-

ke-og kulisseyg og rekvisitfremstilling, billedoptagelser og lydsideoptagelser med musik, effektlyde og optagelser af stemmer. Der er lagt et meget struktureret skelet ned over en ligeså kreativ proces.

Deltagende kulturinstitutioner

Partnerskab	Kulturinstitution
1	Museum Vestfyn
2	Ærø Museum / Søbygaard
3	Johannes Larsen Museet
4	Kerteminde Bibliotekerne
5	Danmarks Jernbanemuseum
6	Danmarks Forsorgsmuseum
7	Den kulturelle rygsæk
8	Odense Symfoniorkester
9	Odense Teater

1. Museum Vestfyn

<http://www.museumvestfyn.dk/>

Museum Vestfyn er et kulturhistorisk museum som dækker Assens Kommune og er fysisk placeret i Assens by. Museet har som vision at spille en central rolle i kommunen som videntcenter, attraktion og læringsmiljø samt at appellere til mange forskellige samfundsgrupper og aldersgrupper.

Museet består af flere fysiske udstillingssteder:

Ernsts Samlinger: Om sølvvarefabrikant Frederik Ernsts (1892-1976) private samlinger af sølv, porcelæn og kunst i hans lejlighed, der står som han selv skabte den. Samlingerne er indrammet af bygningerne, der igennem 60 år var rammen for dansk sølvvarefabrikation.

Frederik Ernsts Have: Sølvvarefabrikant Frederik Ernsts italiensk-inspi-
reret gårdhave som den har set ud i 1964.

Toldbodhus: Den gamle toldbod ved Assens havn rummer den semiper-
manente udstilling Mennesket og havnen, hvor dagsaktuel debat om pro-
vinshavnens udvikling perspektiveres med historien som briller. Blandt
andet er klimasikring og stormflod et emne, som tages op i udstillingen.

Willemoesgården: Den gamle købmandsgård, som også var Peter Wille-
moes fødehjem, danner ramme for særudstillinger i bygningens stueetage.
Pt. udvikles en ny permanent udstilling på første sal som har helte og histo-
riebrug som omdrejningspunkt.

Formidling foregår både på udstillingsstederne, i byrummet og andre
steder i kommunen.

Museet har de seneste år haft et særligt fokus på at formidle kulturhisto-
rie på en vedkommende og relevant måde, hvor der tages udgangspunkt i,
at historien skal blive vigtig og relevant for borgerne. Som led i dette fokus
har museet gennem de seneste par år haft en særlig satsning på udvikling af
skoletjenestetilbud med udgangspunkt i nye måder at bruge museets sam-
linger på og nye måder, hvorpå kommunens kulturhistorie sættes i spil. Ud-
viklingen er sket i samarbejde med skoler og daginstitutioner, hvor forløb
testes, evalueres og kvalificeres. Herigennem er der udviklet forløb som
"Historiekufferten", der rejser ud til institutionerne sammen med muse-
umsformidler, "Kend din købstad", hvor elever gennem bl.a. byvandring
kan høre om fattige og rige og deres hverdag i 1800-tallet, samt "Hvad er et
museum", som er et forløb, hvor eleverne får kendskab til hvordan man kan
bruge historie til og overvejelser herom. Endvidere er museets samling af
malerier med motiver fra Vestfyns landskab sat i spil på nye måder, og knyt-
ter historiens blik på landskabet sammen med nutidens måde at være i
landskabet på. Herigennem bliver samlingen aktiveret på nye måder med
henblik på at øge borgernes stedsidentitet.

Udvikling af nye samarbejdsformer har også fået en særlig opmærksom-
hed, og museet samarbejder med både privat erhvervsliv og offentlige insti-
tutioner. Herunder er konceptet romvisning udviklet, et resultat af museets
rundvisning i den gamle toldbod sammen med den lokale vinspecialists
romsmagning og fortællinger om rom.

2. Ærø Museum - Søbygaard

<http://www.arremus.dk/index.php/afdelinger-1/sobygaard>

Ærø Museum er et statsanerkendt museum med tre afdelinger, herunder
Herregården Søbygaard. Det er en restaureret herregård, der kan dateres

tilbage til 1580, hvor Ærø var en del af hertugdømmet Slesvig-Holsten, og hvor Hertug Hans den Yngre arvede bl.a. Ærø efter sin far Christian II og Dronning Dorothea. En ombygning sidst i 1700-tallet gav hovedbygningen det udseende, det har nu. En omfattende restaurering har været i gang de sidste 25 år, og selvom stedet endnu ikke står fuldstændig færdigt, har det meste af Søbygaard været tilgængeligt for publikum siden 2011.

I dag er Søbygaard en selvejende institution, bestående af en hovedbygning, en forvalterbolig samt tre stråtede længer, alt sammen omkranset af stensætning og med vand i voldgraven. Stedet bruges til skiftende udstillinger, koncerter, festspil samt natur- og kulturaktiviteter for børn og voksne. Blandt andet findes her naturaktivitetscentret "Kys Frøen", hvor der er grej og vejledninger til forskellige aktiviteter, som at skyde med bue og pil, kværne korn til mel, fange insekter og smådyr i søen og lege gamle lege.

Stedet benyttes ofte af lejrskoler og lokale skoleklasser, ligesom der arrangeres rundvisninger og laves særlige arrangementer i skoleferier mm. Der er ugentlige ture om sommeren med biavl til Søbygaards bistader, hvor man kan lære om naturlig biavl, der er instruktion i forskellige aktiviteter såsom snitteværksted, mad over bål mm. Desuden råder stedet over et classesæt af tøj syet som renæssancedragter, sværd og skjolde til forskellige rollespil og andre aktiviteter.

3. Johannes Larsen Museet

<http://www.johanneslarsenmuseet.dk/>

Johannes Larsen Museet er et statsanerkendt kunstmuseum, der ligger i Kerteminde. Det centrerer sig omkring Johannes Larsens kunstnerbolig med tilhørende have, atelier og en hollandsk vindmølle. Derudover findes et moderne kunstmuseum, der huser en samling af billedkunst med fokus på kunsten, der udfoldede sig omkring Kerteminde fra 1870'erne til omkring 1960. Herunder er især Fynbomalerne repræsenteret med Johannes og Alhed Larsen, Christine Swane og Fritz Syberg samt en større samling af Sigurd Swane. Museet har desuden en særudstillingsbygning, hvor der årligt opsættes tre til fem særudstillinger.

I 1901-02 byggede kunstnerparret Alhed og Johannes Larsen deres hjem på Møllebakken i Kerteminde. Hermed skabte de ikke alene en malerisk ramme om familiens liv, men tillige et gæstfrit kunstnerisk mødested for malere, forfattere og billedhuggere. Dette fristed for kunst og kultur satte sit præg på udviklingen af kulturlivet i Danmark igennem årtier. I dag fungerer stedet endnu som fristed for kunst, natur og kulturelskere.

Museet tilbyder undervisningsforløb til en målgruppe, der omfatter dag-institutioner, indskoling, mellemtrin, udskoling, diverse gymnasiale og voksenuddannelser samt sprogkursister. Museets undervisningspraksis er dialogbaseret og de enkelte klassers ønsker og behov indpasses i forløbene. Til de mindre børn er der fokus på det mere sansebaserede, og for de eksamensparate børn og voksne forholder læringen i forløbene sig til pensum således, at undervisningen får en eksamensforberedende kvalitet.

4. Kerteminde Bibliotekerne

<https://kertemindebibliotekerne.dk/>

Kerteminde Bibliotekerne består af 3 biblioteksfilialer i Kerteminde Kommune, beliggende i byerne Kerteminde, Langeskov og Munkebo. Alle tre biblioteker byder ikke kun på nye og aktuelle bogtitler til børn og voksne, men også på et væld af andre tilbud, herunder foredrag, kunstudstillinger, musikarrangementer, aktiviteter for børn og voksne, samt et stærkt lokalt fundament i form af engagerede lokale venneforeninger, læsegrupper og tværfaglige samarbejder med kommunens andre kulturinstitutioner.

Bibliotekerne har i en årrække øget fokus på børn- og børnefamilier i Kerteminde Kommune, og har derfor efterstræbt stærke børnetilbud, herunder kreative workshops og skolesamarbejder i regi af nationale projekter som Edit-24, Svar-Parat-Svar og Forskningens Døgn. Kerteminde Bibliotekerne ligger højt i brugertilfredshed i nationale bruger- og benchmarkundersøgelser, og efterstræber generelt et højt serviceniveau i øjenhøjde i mødet med sine brugere.

5. Danmarks Jernbanemuseum

<https://www.jernbanemuseet.dk/>

På Danmark Jernbanemuseum udstilles en omfattende samling af togvogne, lokomotiver og andet udstyr, der har med Danmarks jernbanehistorie at gøre. Det udstillede materiel giver et indtryk af Danmarks jernbanehistorie, primært for Statsbanerne. Museet befinder sig i en 21 spor stor remisebygning fra 1954.

Danmarks Jernbanemuseum er et af landets gamle specialmuseer, der blev skabt som museum for De Danske Statsbaner (DSB). Museet blev etableret på grundlag af jernbanehistorisk interesse og indsamling af historiske genstande under en række DSB-folk i årene før 1900. Danmarks Jernbanemuseum var et af de såkaldte etatsmuseer. Disse museer opbyggede ikke altfavnende samlinger som de kulturhistoriske museer, men indsamlede muse-

umsgenstande inden for deres eget felt – for jernbanemuseets vedkommende især rullende materiel, uniformer, signaludstyr og andre mindre objekter.

Danmarks Jernbanemuseum åbnede d. 1. maj 2016 TRAINLAB. TRAINLAB er Danmarks Jernbanemuseums nye tiltag inden for læring og aktiviteter henvendt til uddannelsesinstitutioner.

TRAINLAB skal fungere som læringscenter for museets undervisningsforløb og aktiviteter målrettet daginstitutioner, grundskoler og ungdomsuddannelser.

Med TRAINLAB ønsker Danmarks Jernbanemuseum at bidrage med vigtige kulturhistoriske nedslag, der beskriver jernbanehistoriens betydning fra flere vinkler. De aktuelle aktiviteter og deres faglige indhold er udviklet på baggrund af de relevante fags Fælles Mål og læseplaner. Forløbene kan differentieres, og der tages højde for elevernes faglige baggrund og niveau. Forløbene bygger på aktiviteter, hvor eleven er undersøgende og aktiv i egen læreproces.

6. Danmarks Forsorgsmuseum

<http://www.svendborgmuseum.dk/forsorgsmuseet>

Danmarks Forsorgsmuseum, som er en del af Svendborg Museum ligger i de gribende og unikke rammer i Nordens bedst bevarede fattiggård. På museet får man adgang til en ellers ofte skjult del af Danmarks historie. Historien om de mange mennesker, som har levet eller lever en del af livet på kanten af samfundet.

Museet arbejder med at bevare, forske i og formidle forsorgs- og socialhistorie om på institutioner som børnehjem, fattiggårde, arbejdsanstalter og alderdomshjem – med særligt fokus på tiden fra midten af 1800-tallet og frem til i dag.

Her er åbne døre ind til dele af vores samfunds historie, som ellers har været skjult bag mure, pigtråd og tabuer. Her fortælles de fattiges, de fysisk eller psykisk syges, de hjemløses, de ensommes, de udstødtes og de forældreløses historier. En anbringelse under forsorg har ofte betydet en placering uden for samfundet og historieskrivningen.

Danmarks Forsorgsmuseum ønsker at give de mennesker, hvis historie ikke er blevet eller bliver fortalt, deres egen plads i historien.

Fattiggårdens rammer emmer af historisk stemning, og ofte virker det som om, Fattiggårdens glemte skæbner kun lige har forladt rummene. I disse skæbners historier kan spores liv på kanten af samfundet. Domme for tiggeri, alkoholisme, løsgængeri, prostitution, gadeuorden og vold kobles til disse udsatte liv i kildematerialet. Danmarks Forsorgsmuseum graver histo-

rierne om ellers glemte skæbner frem fra arkiver og protokoller for, at vi i dag kan stå ansigt til ansigt med dem.

Danmarks Forsorgsmuseum har i en årrække arbejdet særdeles aktivt på at stable et bæredygtigt samarbejde med Svendborg kommunes skoler på benene. Dette sker bl.a. ved, at museet engagerer kommunes skoler i udviklingen af undervisningsmaterialer.

I forbindelse med åben skole projektet "Museum på Skoleskemaet", som er et samarbejde mellem Svendborg Museum og Langelands Museum, kommunerne og de kommunale skoler i de to byer, etablerede Danmarks Forsorgsmuseum sit første lærerpanel og sit første elevpanel. Panelerne består af lærere og elever fra kommunens folkeskoler, som bliver inviteret ind på museet for at hjælpe med at sikre, at museets læremidler passer til målgruppen og har formater, der passer ind i skolernes hverdag og er nemme at gå til for både lærere og elever. Desuden har museet i en længere periode haft en lærer fast tilknyttet en dag om ugen, som hjælper museets inspektører med at kvalificere læremidler og undervisningsforløb didaktisk. Museet har besluttet, at der så vidt muligt skal udvikles undervisningsmateriale til al formidling. Langt hovedparten af materialet udvikles i samarbejde med lærere.

7. Den kulturelle rygsæk

<http://rygsæk.fmk.dk/forside/>

Den kulturelle rygsæk skal sikre, at elever i folkeskoler og friskoler i Faaborg-Midtfyn Kommune oplever inspirerende møder med kunst og kultur. I samarbejde med en lang række kulturaktører får børn og unge mulighed for at lære kulturens sprog.

Omkring 6000 elever i folke- og friskoler i Faaborg-Midtfyn Kommune deltager i Den kulturelle rygsæk, hvor alle undervisningsforløb er gratis for skolerne. Forløbene er obligatoriske for folkeskolerne og alle friskoler i kommunen har valgt også at deltage. Følgende forløb indgår i Den kulturelle rygsæk:

0. klasse: Teater

1., 2. og 3. klasse: Moderne dans og ballet, Sang og Opera og Musik

4., 5. og 6. klasse: Kulturarv, Billedkunst, Arkitektur og design

7., 8., og 9. klasse: Litteratur og spoken word, Performance, Film

10. klasse: Kunst og innovation.

Baggrunden for etablering af Den kulturelle rygsæk var et ønske om at styrke børn og unges kulturelle ballast og ruste dem til et længere uddannelsesforløb og et aktivt arbejds- og kulturliv. Musiske og kreative aktiviteter i

skolelivet vækker nysgerrighed, introducerer skæve og anderledes veje til verden og går på tværs af alle skolens fag. Eleverne møder kunsten på dens hjemmebane på kulturinstitutionerne og de professionelle kunstnere kommer også ud på skolerne. Vi sikrer et tæt og målrettet samarbejde mellem skoler og kulturinstitutioner og sørger for, at alle børn og unge – uanset deres baggrund – får mulighed for at tilegne sig kulturens sprog.

Den kulturelle rygsæk er integreret i undervisningen i konkrete fag og er mere end et lille krydderi i skolehverdagen. Alle forløb i Den kulturelle rygsæk er koblet til de fagspecifikke mål for fagene i skolen. Til alle forløb er der udviklet skræddersyede undervisningsmaterialer. Hvert forløb består af en række elementer, som tilsammen giver et sammenhængende undervisningsforløb for eleverne.

8. Odense Symfoniorkester

<http://odensesymfoni.dk/>

Odense Symfoniorkester – et af Danmarks fem landsdelsorkestre – blev grundlagt i 1946, men dets rødder går helt tilbage til omkring år 1800. Fra at være et teaterorkester, som også spillede symfonisk musik, fremstår orkestret i dag som et moderne symfoniorkester med et højt aktivitetsniveau og under stadig udvikling.

Orkestret har hjemme i Odense Koncerthus, som blev indviet i 1982. Hovedparten af orkestrets koncerter finder sted i Carl Nielsen Salen, en koncertsal med en fremragende akustik, plads til 1.212 mennesker samt udstyret med et 46-stemmer stort orgel bygget af et af verdens førende orgelbyggerier, Marcussen & Søn.

Odense Symfoniorkester havde ved grundlæggelsen 22 musikere, men er i årenes løb vokset støt, og har nu 73 fastansatte medlemmer. Orkestret giver årligt ca. 100 koncerter med et repertoire, der strækker sig fra barokken til vor egen tids musik.

Odense symfoniorkesters B&U afdeling bringer musikken ud til børn og unge. Vi viderebringer den klassiske musiktradition både i koncertsalen, men også ude i institutioner såsom børnehaver, skoler og gymnasier. Odense Symfoniorkester har i mange år haft tradition for skolekoncerter, hvortil der udvikles forberedelsesmateriale. Minisymfonikerne er et projekt, der afvikles i børnehaver i samarbejde med konservatorie studerende og pædagog studerende. De studerende sammensætter en pædagogisk klassisk musiklegestue, hvortil Odense Symfoniorkester professionelle musikere spiller til. Klassisk med spjæt blev for første gang afviklet sidste år. Det var i samarbejde med musikskolen, der i forvejen havde relationer i flere børne-

haver. Disse musikpædagoger var med til at forberede børnene på oplevelsen/koncerten med symfoniorkesteret, hvor de kunne synge, lege og danse med. Til jul produceres en julekoncert, som der turneres ud med på hele Fyn. Til denne juleproduktion samarbejder vi med rigtig mange skoler, og når alle koncerter er afviklet har vi haft 1300 skoleelever med i koret. Eleverne har øvet på deres skoler hele efteråret og frugten høstes ved et brag af en julekoncert når diverse haller og koncertsalen fyldes med lyd, lys, solister, symfoniorkestre, og ikke mindst 300 strålende medvirkende børn. Lyt, leg og lær er 4 undervisningsgange i koncerthuset, hvor 1.-3. klasser kommer ind og lærer om alle de symfoniske instrumenterne og hører bidder af 4 forskellige prøver. I løbet af året åbnes der for ca. 15 generalprøver, hvor det er muligt for 7. til og med gymnasiet at tilmelde sig. Til disse prøver vil der ofte være en introduktion til, hvad de skal ind og høre. Rundvisning er også populært blandt alle aldre. Vi viser rundt i det store koncerthus, hvor vi fortæller om hele "maskinen" bag orkesteret. Rundvisning er for alle og planlægges individuelt.

9. Odense Teater

<http://www.odenseteater.dk/>

Odense Teater er landsdelsscene for region Syddanmark, og er støttet af Kulturministeriet. Odense Teater spiller et alsidigt og kvalitetspræget repertoire af såvel klassisk som moderne teater af både dansk og internationalt tilsnit. Odense Teater har dels til huse i Jernbanegade 21 i Odense, hvor scenerne Store Scene og Værkstedet ligger, og derudover har teatret scenen Sukkerkogeriet på Roersvej 33. Denne scene flytter fra den kommende sæson til Teatersalen i Odenses nye musik og teaterhus Odeon. Odense Teater sælger omkring 90.000 billetter om året.

Odense Teater får hvert år besøg af tusindvis af børn og unge fra skoler og uddannelsesinstitutioner. Teatret har en vifte af tilbud til skoler og undervisere. Vi tilbyder skoleforestillinger og gæstespil for skoler i dagtimerne til særlige skolepriser, og tilbyder ligeledes billige skolebilletter til skoler og gymnasier til vores aftenforestillinger.

Skoler kan benytte sig af tilbud om at komme på gratis rundvisning på teatret, bruge vores undervisningsmaterialer til skolerelevante forestillinger samt hente inspiration til arbejdet med forestillingerne på fyraftensarrangementer for undervisere. Desuden har skoler mulighed for at møde et par af de medvirkende skuespillere før eller efter forestillingen. Et godt skolesamarbejde er essentielt for at sikre, at så mange unge som muligt stifter bekendtskab med teatret.

Vi tror på, at oplevelsen af en kunstart som teater kan bruges til at inspirere, udvide og udvikle arbejdet med dannelse, kunst og et væld af andre fag og emner i undervisningen. Gennem et direkte samarbejde med skoler og uddannelsesinstitutioner ønsker vi at inspirere til at bruge teatrets forestillinger i undervisningen, og gøre det at opleve teater til en uomtvistelig del af undervisningen i flere forskellige fag.

Hvert år udbyder Odense Teater 1 eller 2 forestillinger for børn i grundskolen. Forestillingerne henvender sig nogle sæsoner til indskoling og i andre til mellemtrinnet og udskoling. Blandt de seneste års skoleforestillinger kan nævnes: *Skammerens datter*, *Brødrene Løvehjerte*, *Peters Jul*, *Gummi T*. I den kommende sæson udbydes forestillingerne *Oliver Twist* og *Intet*. Derudover tilbyder teatret en række gæstespil for skoler i dagtimerne.

Odense Teater tilbyder undervisningsmaterialer til teatrets egne skoleforestillinger og et par af sæsonens almindelige aftenforestillinger. Undervisningsmaterialet giver idéer til arbejde før, under og efter teaterbesøget og tager hensyn til fag- og kompetencemål.

Bag vores fyraftensarrangementer for undervisere ligger et ønske om at forkæle underviserne og give dem inspiration til at arbejde med vores forestillinger i undervisningen. Vi afholder 1 til 3 meget velbesøgte arrangementer pr. sæson. Til arrangementerne har vi en oplægsholder der fortæller om et relevant emne i forhold til forestillingen, om forfatteren bag eller lignende. Derudover præsenterer instruktør og scenograf på forestillingen deres tanker om forestillingen. Det oplever vi at underviserne er rigtig glade for. Underviserne har desuden mulighed for at se forestillingen til forpremieren så de ved hvad de skal se med deres elever.

Odense Teater har en gruppe af undervisere fra forskellige områder på skole og uddannelsesområdet tilknyttet i et udvalg, som vi kalder skolekon-takten. Underviserne er med til at skrive og udtænke undervisningsmaterialer samt udvikle fyraftensarrangementer. Skoler og uddannelsesinstitutioner kan komme bag scenen på rundvisninger. Her hører eleverne om alt det arbejde, der ligger bag en forestilling og får på den måde en idé om det store arbejde og samarbejde, som den færdige forestilling er et udtryk for. I det omfang det er muligt, har skoler mulighed for at møde en skuespiller før eller efter forestillingen. Det giver mulighed for at få svar på de spørgsmål, eleverne har om forestillingen eller det at være skuespiller.



Deltagende skoler

Partnerskab	Skolens navn	Antal lærere/ pædagoger	Antal børn (dreng/piger)
1	Ebberup Skole	2	20 (7/13)
2	Vissenbjerg Skole	3	23 (11/12)
3	4kløverskolen	1	22 (15/7)
4	Hindsholmskolen	2	20 (11/9)
5	Krogårdsskolen	3	44
6	Rantzausminde Skole	1	21 (12/9)
7	Tingagerskolen & Carl Nielsen Skolen	2	25 (12/13) 20 (8/12)
8	Tingløkkeskolen	1	15 (2/13)
9	Vissenbjerg Skole	2	48 (25/23)
Ialt		17	258

Forskning i tal

Dokumentation

- 26 Interviews
 - 57 børn, 11 lærere, 13 kunstnere, 7 repræsentanter fra kulturinstitutioner
- Transskriberede interviews:
 - Normalsider (2400 tegn, inkl. mellemrum)
- 18 observationer
- 3 studiegruppediskussioner (lærere, kunstnere, kulturinstitutioner)
- 1 plenumdiskussion (lærere, kunstnere, kulturinstitutioner)
 - Transskriberede lydfiler studiegruppe og plenumdiskussioner:
 - Normalsider (2400 tegn, inkl. mellemrum)

Begrebsafklaring

AKTIVITETER:	De konkrete forløb som eleverne gik igennem.
DELPROJEKTER:	Der omtales som delprojekter de konkrete og mangfoldige aktiviteter i de enkle partnerskaber, til forskel for den overordnede ramme Kulturens Laboratorium.
DÅS:	Den Åbne Skole er en del af den danske folkeskolereform i 2014, hvis formål er at <i>åbne</i> skoler og kulturinstitutioner til bedre og hyppigere samarbejde med hinanden.
KULTURINSTITUTIONER:	Museer, teatre, orkestre, biblioteker.
KUNSTNERE:	Professionelle kunstnere, enten enkeltpersoner eller teams/ensembler. Forskellige kunstneriske grene.
PARTNERSKAB:	Generelt henvises der som partnerskab til et samarbejde mellem forskellige aktører. Ved DÅS skabes partnerskaberne med aktører fra de formelle (skole) og uformelle læringsmiljøer (kultur, erhverv, forening, sport). Ved Kulturens Laboratorium henviser partnerskab til et samarbejde blandt tre aktører: skole, kunstner og kulturinstitutionen.
PROJEKT:	Som projekt omtales her den overordnede ramme Kulturens Laboratorium, til forskel for delprojekter.
SERENDIPITET:	"På dansk er oversættelsen sædvanligvis slumptræf eller lykketræf. Begrebet varierer i betydning: evnen til at gøre tilfældige fund, at finde noget man ikke søger efter eller at gøre lykkelige og uventede opdagelser ved et tilfælde" (Christoffersen & Chemi in press).

Opstartsseminar: program

DAGSPROGRAM

UDVIKLINGWORKSHOP GL. BRYDEGAARD TIRSDAG D. 5. APRIL

KL.	AKTIVITET	STED/NOTE
8.45 - 9.10	ANKOMST	
9.00 - 9.30	KAFFE, THE OG BOLLE	Restauranten
9.30 - 10.00	INTRO: KULTURENS LABORATORIUM	Cecilia de Jong Konferencelokalet
10.00 - 11.00	OPLÆG: DET GODE PARTNERSKAB	Tatiana Chemi Konferencelokalet
11.00 - 11.15	PAUSE	
11.15 - 12.00	OPLÆG: DET GODE PARTNERSKAB, FORTSAT	Tatiana Chemi Konferencelokalet
12.00 - 12.30	PRÆSENTATION AF PARTNERSKABER	Cecilia de Jong Konferencelokalet
12.30 - 13.30	FROKOST	Restauranten
13.30 - 14.00	OPLÆG: KUNSTEN AT DOKUMENTERE LÆRING I KUNST	Tatiana Chemi Konferencelokalet
14.00 - 15.00	SAMTALE: MIN PASSION FOR KUNST OG LÆRING	Tatiana Chemi Tipien
15.00 - 15.30	KAFFE, THE OG HJEMMEBAGT KAGE	Tipien
15.30 - 16.00	SAMTALE: MIN PASSION FOR KUNST OG LÆRING	Tatiana Chemi Konferencelokalet
16.00 - 17.30	SAMTALE: PLANLÆGNING AF FORLØB OG IDEER	Konferencelokalet, andre grupperum og tipien
17.30 - 18.00	AFRUNDING	Konferencelokalet
18.00 - ?	MIDDAG	Restauranten

MEDBRING: LUNT OG PRAKTISK TØJ, TELEFON/TABLET/COMPUTER TIL DOKUMENTATION. HUSK AT GIVE BESKED HVIS DER ER SÆRLIGE HENSYN I FORHOLD TIL FORPLEJNING.

OBS: DER VIL I LØBET AF DAGEN BLIVE OPTAGET VIDEO OG TAGET BILLEDER TIL INTERN OG EKSTERN DOKUMENTATION.

Afsluttende konference: program



PROGRAM

Magasinet, Odense C

Torsdag d. 8. juni kl. 9.00 til 17.00

9.00 - 10.00
Morgenmad og registrering

10.00 - 10.30
Keynote speaker, Tatiana Chemi, AAU
Deler erfaringer fra forskningsprojektet.

10.30 - 11.00
Keynote speaker, Kjeld Fredens, AAU
Kreativitet, kunst og børnenes udvikling fra et hjerneforsker-perspektiv.

11.00 - 11.30
Fælles opsamling – dialog mellem keynotes og publikum faciliteret af Jeppe Lajer

11.30 - 12.00
Danmarks Forsorgsmuseum v. Jeppe Wichmann, Museumsinspektør
"Det gode samarbejde med skolen - praksis eksempler"

12.00 - 12.45
Frokost

12.45 - 15.15
Workshops på kulturinstitutioner (inkl. transporttid 2x15 min.)
Hands-on oplevelser og best-practise eksempler på æstetiske læreprocesser i kunst-, kultur- og skolepartnerskaber fra Fyn. Se længere nede for mere information om de enkelte workshops.

15.15 - 16.00
Håndbajer og netværk. Lydlandske ved elektronisk musiker Karsten Pflum

16.00 - 16.45
Dialog faciliteret af skuespiller Jeppe Lajer
Dialog om dilemmaer, problematikker og spørgsmål, som dagen har bragt frem i lyset.

16.45 - 17.00
Opsamling og afslutning



FØLG OS PÅ
FACEBOOK.COM/KULTURENSLABORATORIUM

KONFERENCE
KULTURENS LABORATORIUM
ÆSTETISKE LÆREPROCESSE
I PARTNERSKABER



WORKSHOPS



Hands on workshop

Nr.	Titel / indhold	Hvor
1	Odense Musikbibliotek – væksthuse for børn og unge Odense Musikbibliotek har i samarbejde med folkeskolerne fokus på udvikling af anderledes læringsmiljøer til skoleklasser inden for elektronisk musik og kreativ kompositionsudvikling for børn. Kom og hør nærmere om musikbibliotekets fokus på rollen som væksthuse for børn og unge musikinteresserede samt om musikbibliotekets generelle fokus på partnerskaber i det øvrige kulturmiljø. Vi runder besøget på musikbiblioteket af med tid til refleksion liggende på madrasser med meditation og afslappende elektronisk musik.	Odense Musikbibliotek
2	Brandts - Formidling med æstetiske læreprocesser i centrum Brandts præsenterer husets aktuelle udstilling "Lundstrøm" og deres undervisnings- og værkstedsforløb rettet mod grundskolen. I en hands on workshop stilles skarpt på fotografiet som kunstform og der hentes inspiration i Vilhelm Lundstrøms skarpskårne former, og deltagerne får mulighed for at arbejde med at skabe deres eget digitale udtryk. Kan et fotografi andet end at dokumentere og fortælle historier? Der rundes af med en samtale om kulturinstitutioners rolle som formidlere, og hvordan formidlingen foregår i praksis, med mulighed for at udveksle erfaringer og drøfte potentialerne i Åben Skole.	Brandts
3	Den Kulturelle Rygsæk - Improvisation og teater i skolen Teaterkonsulenterne Aktør præsenterer deres arbejde med IRL metoden, og hvordan denne er relevant for de unge. Vi inviterer til en involverende workshop med en arbejdsdemonstration af IRL improvisation og kropssprog med skolebørn. Her kommer den æstetiske læring til at betyde en kropsliggørelse af indtryk, erfaringer og nye erkendelser. Workshoppen bliver en levende proces, hvor man kan reflektere og prøve metoderne på egen krop og lade sig inspirere af eksempler. En skoleklasse, der har deltaget i IRL forløb i Den kulturelle rygsæk, deltager på workshoppen.	Kultur maskinen "Store sal"
4	Æstetik, innovation og entreprenørskab i undervisningen På Filosofien fortælles der om to "Åben skole" projekter, hvor der har været fokus på elevernes selvstændige tankevirksomhed og den skabende proces i fælleskab. Der vil blive stillet spørgsmål som: Hvordan vækker du elevernes fantasi og nysgerrighed? Hvilke rammer for undervisningen kan bidrage til, at eleverne får en mere kreativ og innovativ tilgang til de opgaver, de møder nu og fremover i livet? Hvordan kan samarbejde i åben skole løfte fagligheden? Hvad er lærerens rolle og kompetencer, og hvilke fagligheder kan de med fordel samarbejde med og hvordan? Der lægges op til dynamik og dialog. Endvidere vil der være en hands on tilgang i form af en æstetisk og innovativ idégenereringsproces.	Kunstbygningen Filosoffen



FØLG OS PÅ
FACEBOOK.COM/KULTURENSLABORATORIUM

KONFERENCE
KULTURENS LABORATORIUM

ÆSTETISKE LÆREPROCESSE
I PARTNERSKABER



WORKSHOPS



Samtale

Nr. Titel / indhold

Hvor

5	Kunstneren i centrum – praksiseksempler og potentialer i huskunstnerordningen Hvad er mulighederne i huskunstnerordningen? Hvordan kan kunstnere indgå i Åben Skole samarbejder? En række praksiseksempler fra Kulturens laboratorium danner baggrund for en generel snak, der har til formål at: - belyse formålet med huskunstnerordningen - diskutere behovet for uddannelse/efteruddannelse af kunstnere til at indgå i skolesamarbejder - komme med bud på gode løsninger Et panel af professionelle belyser emnet fra hver deres vinkel med korte oplæg og der rundes af med en fælles dialog.	Det Fynske Kunstakademi
6	Samtale med forskerne Tatiana Chemi og Kjeld Fredens fra Aalborg Universitet Hvad er æstetiske læreprocesser og hvordan understøtter vi optimale rammer og vilkår for fordybelse, engagement og erkendelse? Hvad er skolens og hvad er kunstens opgave og hvordan mødes de to verdener? Moderator: Jeppe Lajer	Magasinet
7	Kommunale, regionale og nationale samarbejder Et godt samarbejde mellem skole og kulturliv er afgørende, for at løfte Åben skole. Men hvordan kan samarbejdet i praksis se ud på kommunalt, regionalt og nationalt plan? Workshoppen indeholder inspirerende oplæg fra Den Kulturelle Rygsæk, Østfyns Museer, Mobil filmkonkurrencen Edit 24 og Levende Musik i Skolen. Efter oplæggene vil der være en fælles dialog mellem oplægsholderne og deltagerne, om udfordringer og muligheder i de forskellige typer samarbejder og organisationsformer.	Kulturmaskinen Lokale: "Andersen"
8	Partnerskaber i praksis Samtalen tager udgangspunkt i både Jernbanemuseets og deltagerne egne praktiserfaringer med at indgå i partnerskaber mellem kunst, kultur og skole. Vi kommer bl.a. omkring igangsætning og udvikling af partnerskaber, samarbejdernes kvalitet og udfald og diskuterer om der kan findes et "ideelt samarbejde". Workshoppen indeholder også en kort rundvisning og præsentation af museets strategi inden for området, bl.a. etableringen af TRAINLAB, som har fokus på udvikling af læringsforløb.	Danmarks Jernbane- museum



FØLG OS PÅ
[FACEBOOK.COM/KULTURENSLABORATORIUM](https://www.facebook.com/kulturenslaboratorium)

KONFERENCE
KULTURENS LABORATORIUM
 ÆSTETISKE LÆREPROCESSE
 I PARTNERSKABER

Denne bog dokumenterer et udviklings- og forskningsprojekt, som foregik på Fyn i perioden mellem 1. januar 2016 og 30. juni 2017. Projektets originalitet ligger i det mangesidede perspektiv, som tilgodeser alle læringsperspektiver i skole/kunst- & kulturpartnerskaber: elever, lærere, kunstnere og kulturformidlere. Mangfoldigheden udtrykkes også i forskningsdesignet, som dækker forskellige geografiske områder i regionen, forskellige kunstarter, forskellige skoletrin (indskoling, mellemtrin, udskoling), forskellige aktiviteter og organiseringer af disse. Udviklingsprojektet, Kulturens Laboratorium beståede af ni udvalgte partnerskaber blandt skoler, kunstnere og kulturinstitutioner som blev gennemført, dokumenteret, kortlagt og analyseret. Den nuværende forskning er et systematisk og dybtgående bidrag til Den Åbne Skole og skolens behov for at samarbejde med lokale organisationer som for eksempel idrætsforeninger, erhvervslivet eller entreprenørielle miljøer, musik- og billedskoler og ungdomsskolen.

Projektet Kulturens Laboratorium blev oprettet for at opfylde dette krav. Konkret havde projektet til formål at undersøge de kvalitative tendenser i skolernes anvendelse og inddragelse af kunst og kultur i børnenes udvikling samt belyse inkluderende og udviklende aktiviteter. Desuden havde projektet til formål at komme tættere på både de gode eksempler, der kan inspirere regionalt og nationalt, og at få kendskab til styrker og dilemmaer i inddragelsen af kunst og kultur i skolen. Projektet tilbyder en kvalitativ undersøgelse, baseret på de ni udvalgte cases af skole/kunst- & kultursamarbejde.