

2017

UNDERSØGELSE AF HUSKUNSTNER- ORDNINGEN

CASEANALYSER

LISBETH HAASTRUP
MERETE SØRENSEN



STATENS KUNSTFOND

Indholdsfortegnelse

Forord	3
Referencer	3
Case 1. Fortællinger i lokalsamfundet – Hem skole og ”Stationen”	4
Projektets mål og forløb	5
Observationer – nedslag i forløbet	7
Deltagernes oplevelse af projektet	13
Oplevelsesmæssige og læringsmæssige potentialer	16
Udfordringer i projektet	18
Opsummering af case 1 – Fortællinger i lokalsamfundet	19
Case 2. Vores Forestillinger – Esbjerg Kunstmuseum	20
Projektets mål og forløb	21
Observationer - nedslag i forløbet	24
Deltagernes oplevelse af projektet	29
Oplevelsesmæssige og læringsmæssige potentialer	31
Udfordringer i projektet	34
Opsummering af case 2 – Vores Forestillinger	34
Case 3. At være og at skrive – Salix Skole i Valby	36
Projektets mål og forløb	36
Observationer - nedslag i forløbet	39
Deltagernes oplevelse af projektet	42
Oplevelsesmæssige og læringsmæssige potentialer	45
Udfordringer i projektet	46
Opsummering af case 3 – At være og at skrive	47
Case 4. Små Komponister – Figura-ensemblet	48
Projektets mål og forløb	49
Observationer – nedslag i forløbet	50
Deltagernes oplevelse af projektet	53
Oplevelsesmæssige og læringsmæssige potentialer	56
Udfordringer i projektet	58
Opsummering af case 4 – Små Komponister	58
Case 5 – Den tekstile designproces – Museum Midtjylland	60
Projektets mål og forløb	61
Observationer – nedslag i forløbet	64

Deltagernes oplevelse af projektet fra interview	69
Oplevelsesmæssige og læringsmæssige potentialer.....	72
Udfordringer i projektet	74
Opsummering af case 5 – Den tekstile designproces	74
Case 6. Flok Performance III – Zoologisk Have og Christianshavns Skole	77
Projektets mål og forløb	77
Observationer – nedslag i forløbet.....	82
Deltagernes oplevelse af projektet.....	89
Oplevelsesmæssige og læringsmæssige potentialer.....	91
Udfordringer i projektet	92
Opsummering af case 6 – Flok Performance III	92
Opsamling.....	93

Fotos:

Hvor intet andet er angivet, er alle fotos af Bettina Nielli Briand

An English summary of the research project:

The impact of children and young people's encounter with the arts

- research into the Danish Arts Foundations Artist-in-Residence Scheme

ISBN: 978-87-92681-06-5

Statens Kunstfond: www.kunst.dk

Forord

Denne rapport indgår som bilag til og empirisk grundlag for rapporten *Undersøgelse af Huskunstnerordningen – Rapport*. Den beskriver Huskunstnerundersøgelsens casestudier, hvor forskergruppen har fulgt 6 Huskunstnerprojekter fra ansøgning til gennemførelse og evaluering. Der har i disse undersøgelser været fokus på alle deltagende parter i mødet med kunsten i huskunstnerregi. Vi har derfor i casestudierne arbejdet med at observere og analysere samspillet mellem sted, kunstnere, børn og unge og det pædagogiske personale i de forskellige kunstprojekter. Vi har fulgt projekterne tæt med løbende observationer i starten af projektet, midt i og afslutningsvist. I arbejdet med observationerne har vi arbejdet med både deltagende og ikke deltagende observation og systematisk dokumentation gennem feltdagbøger og foto- og videodokumentation. For at fastholde den æstetiske/kunstneriske dimension i deltagernes møde med kunsten har vi valgt en narrativ analyseform, hvor observationerne er fremskrevet i praksisfortællinger, der følger projekternes forløb.

Herud over har vi arbejdet med kvalitative gruppe- og enkeltpersonsinterviews med kunstnere, arrangører, pædagogisk personale, museums personale og de deltagende børn/unge. I forhold til kunstnere, arrangører og pædagogisk personale har vi gennemført 1-2 interviews, et før og et efter projektet. I de første interviews spurgte vi blandt andet til projektets mål, arbejdsformer og kunstneriske praksis, og i de efterfølgende til de deltagende parter løbende erfaringer med projektet i praksis samt deres vurdering af det kunstneriske og pædagogiske udbytte både for dem selv og for de deltagende børn og unge. I forhold til de deltagende børn og unge har vi spurgt til deres oplevelse af at deltage i projektet. Som redskab til disse interviews med børn og unge har vi brugt foto- og tegnestøttende interviews samt enkle rollespilmetoder.

Alle forløb er blevet fotograferet eller filmet undervejs og al billedokumentation i denne rapport er videreformidlet med tilladelser fra de implicerede parter. Billederne er imidlertid ophavsretligt beskyttet og må ikke anvendes i andre kontekster uden forfatterens tilladelse.

Referencer

Der arbejdes i rapporten med 2 forskellige reference systemer:

1. Referencer til litteratur og websteder angives med forfatter navn og årstal i parentes og fremgår af litteraturlisten som findes i hovedrapporten *Undersøgelse af Huskunstnerordningen - Rapport*
2. Referencer til case interview angives med for bogstaver for titel, og projekt og sidetal. Eksempelvis Pædagog 1, Vores Forestillinger, side 3 (P1. VFs. 3)

Case 1. Fortællinger i lokalsamfundet – Hem skole og "Stationen"

Merete Sørensen

Projekttitlel	Sted	Ansøger	Projektbeskrivelse
Fortællinger i Lokalsamfundet	Skive Hem Skole	Helle Kappel Nielsen Skoleleder	<p>Hem Skole har 75 skoleelever og 40 børnehavebørn.</p> <p>Vi har overtaget en nedlagt stationsbygning "Stationen". Vi arbejder på at gøre Stationen til en udeskole, med alle læringsperspektiver og et kulturelt mødested med udgangspunkt i eleverne/børnene.</p> <p>Projektet skal udvikle lokale fortællinger med inddragelse af den professionelle scenekunsts virkemidler. Det sker i samarbejde med "Det Fortællende Teater" som udvikler teaterfortællinger for børn. Projektet munder ud i en lille fortællefestival, hvor Stationen og naturen heromkring inddrages som ramme. Der inviteres lokale fortællere. Projektet er udvalgt til kommunikation.</p>
Kunstart	Tidsramme	Ansøgt beløb	
Scenekunst	6. juni og 15. september.	22.500	
Målgruppe	Fase 1: 2-dages workshop på hver 7 timer i juni Fase 2: 5-dages workshop i august	Bevilget beløb	
I projektbeskrivelsen fremgår det, at det er skolens 5. og 6. klasse. I praksis var det alle skolens børn, der deltog. Børnehaven dog kun i kursus og en enkelt workshopdag.		22.500	
Kunstnere		Egen finansiering	
Jesper La Cour 40 timer, inklusive forberedelse. 700 kr. i timen		7.500 Budgetterne divergerer i ansøgningen	



Projektets mål og forløb

Projektets mål

Projektets havde følgende mål, som var udviklet i samarbejde mellem i første omgang arrangør og kunstner, og i anden omgang mellem arrangør og skolens lærerstab:

- At eleverne får rodfæste i deres eget lokalsamfund
- At styrke elevernes identitet gennem fortælleprojektet
- At eleverne oplever, at de er medskabende/skabende omkring det at udvikle mundtlige fortællinger
- At eleverne oplever, hvordan fortællinger skabes på tværs af livsaldre
- At eleverne mærker betydningen af opmærksomhed omkring det at skabe "rum" for fortælling
- At gøre fortællingen til en medleven i skolens hverdagsliv, f.eks. morgensamlinger, temaer, store fortæller for små etc.
- At eleverne mærker, at fortællingen er noget "jeg har med mig", hvor som helst
- At fortællinger er "noget", man kan give til hinanden.

Fra ansøgning til planlagt gennemførelse

Helle Kappel Nielsen var initiativtager til og arrangør af projektet, som blev udviklet i et tæt samarbejde med kunstneren Jesper La Cour. Projektet tog sit afsæt i ansøgers og kunstners fælles interesse for og årelange samarbejde omkring fortællingen, ikke alene som kunstform, men også som en almen menneskelig udtryksform. Helle Kappel Nielsen er leder på Hem skole i Skive, og lærerne er løbende blevet inddraget som sparringspartnere i forhold til arbejdet med ansøgningen. Det forberedende arbejde foregik i en periode over 1 år. Den konkrete tidsplan blev ændret flere gange for at kunne tilpasses kunstnerens arbejde. Efter bevillingstidspunktet var der kun knap 2 måneder til projektstart i juni 2016. I denne periode aftalte ansøger, skolens lærere og kunstner at udvide målgruppen til at omfatte alle skolens børn med henblik på at skabe en fælles oplevelse, der kunne styrke samhørigheden på skolen for alle.

Den afsluttende evaluering blev foretaget på skolen – med alle implicerede parter – som en mundtlig evaluering umiddelbart efter projektførelse.

Projektførelse

Rammer

Projektet foregik primært på Hem skole, i Skive kommune, som er en delvis arkitekttegnet landsby-skole med klasser fra 0.-6. klassetrin. Der er i alt 76 elever og en tilknyttet børnehave og SFO. Eleverne er inddelt i 2 storgrupper: *mindstegruppen*, der tæller 0.-3. klassetrin og *størstegruppen*, som består af 4.-6. klasse. Der er god plads på skolen både ude og inde. Klasselokalerne er store og lyse, med plads til bevægelse og andre kreative udtryksformer. Herudover rummer skolen et stort bevægelseslokale, hvor fortælleteater-forestillingerne fandt sted, og en fælles aula, hvor de daglige morgenmøder foregår. Fortællefestivalen fandt sted på Stationen, der er en klassisk nedlagt stationsbygning, som Hem skole har overtaget som udeskole og kulturhus. Stationen rummer indendørs opholdsrum i de tidligere stationslokaler, og et stort udendørs område, som skolen har brugt i tidligere kulturprojekter. Det var imidlertid de udendørs rammer og det tilgrænsende naturområde, der blev anvendt som "scener" ved projektets fortællefestival.



Tidsmæssigt forløb projektet i 2 faser. Første fase var 3 dage i juni måned 2016. I denne fase indgik en fortælleteaterforestilling ved Jesper La Cour for alle skolens voksne og børn og 2,5 dages indledende kursus i fortælling med udvalgte lærere og pædagoger og inviterede lokale fortællere, ved Jesper La Cour

Anden fase forløb over 5 dage i august 2016. I denne fase blev der arbejdet med en vekselvirkning mellem fortællinger fremført af Jesper La Cour *for* eleverne, fortællinger skabt *med* eleverne og fortællinger formidlet af eleverne, som var skabt *af* dem selv. Der indgik følgende elementer:

- Fortælleteaterforestillinger ved Jesper La Cour for alle elever og lærere
- Daglige fortællinger ved morgensamling af Jesper La Cour og skolens egne lærere
- Fortælleteaterforestillinger med efterfølgende workshop med skolens børnehavebørn
- Workshops omkring fortælling i begge storklasser
- Fortællefestival, hvor skolens elever fremførte deres fortællinger i området omkring Stationen hvor både børnehaven og forældre og andre pårørende var inviteret.

Børnehavebørnene overværede en fortælleteaterforestilling og lavede derudover et eget fortælleforløb, som ikke indgik i den afsluttende fortællefestival, og som ikke er en del af denne analyse. Herudover deltog alle børn fra *mindstegruppen*, som bestod af 0.-2. klasse, og *størstegruppen*, der bestod af 3.-6. klasse, i hele forløbet. 8 elever fra størstegruppen var imidlertid taget ud af undervisningen flere timer dagligt for at deltage i et særligt tilrettelagt undervisningsforløb for ordblinde i kommunens mobile kompetencecenter. Det er størstegruppen, der er udvalgt som genstand for denne analyse.

Indhold

Både før sommerferien og som optakt til projektugen i august indgik elever og lærere som tilskuere og medspillere i Jesper La Cours fortælleteaterforestillinger. Disse forestillinger tog afsæt i nordiske sagaer og mytologi. Selvom der ikke var en direkte indholdsmæssig sammenhæng mellem lærernes og elevernes arbejde med egen-fortællinger, så var der en formmæssig sammenhæng omkring fortælling som kunstform, udført med ganske enkle scenekunstneriske virkemidler. Fokus var på kropssprog, mime og stemmebrug, og forestillingerne tjente som impuls til læreres og elevers arbejde med egne fortællinger.

I det indledende kursus ved Jesper La Cour for lærere og pædagoger og gæster af huset arbejdede deltagerne med en række konkrete fortælleøvelser og fortælle tekniske metoder i praksis, som sene-

re blev anvendt i arbejdet med eleverne. Der var således en direkte transfer af metoder fra lærer-
kurset til arbejdet med børnene. Herudover arbejdede lærerne og pædagogerne med selv at fortæl-
le og fik herigennem både redskaber til og mod på det fortsatte arbejde med fortælling. Flere af de
deltagende lærere valgte efterfølgende at fortælle historier i klassen og til morgensamling, og der-
med blev projektets mål om at gøre fortællingen til en del af skolens hverdagsliv opfyldt.

I løbet af projektugen arbejdede eleverne i tråd med målformuleringen med at skabe egne fortællin-
ger, baseret på egne oplevelser, som de i grupper omarbejdede til kollektive historier. Disse fortæl-
linger blev efterfølgende – i et samarbejde med både kunstner, egne lærere og en tilknyttet lokal
fortæller – videreudviklet og formidlet på fortællefestivalen på Stationen. I dette kollektive fortælle-
arbejde, hvor både elever, lærere og den eksterne fortæller indgik, blev der skabt og delt fortællin-
ger om almenmenneskelige oplevelser på tværs af klasstrin og generationer.

I det praktiske fortællearbejde med lærere og elever prioriterede Jesper både at arbejde kreativt
med fantasihistorier og at skabe fortællinger på basis af egne oplevelser. Herudover blev der arbej-
det med at formidle og dramatisere fortællingerne og optræde for hinanden. Her var der et delt
fokus på, at eleverne skulle fortælle med indlevelse og brug af kropssprog, og at de skulle øve sig i at
lytte til hinandens fortællinger. Jesper La Cour arbejdede således på at skærpe børnenes forståelse
af, at fortællinger er noget, man giver til hinanden, som både kræver et særligt opmærksomhedsrum
og enkle fortælle tekniske kompetencer. I arbejdet med elevernes fortællinger vejledte og instruerede
Jesper La Cour yderligere eleverne i, hvordan de kunne anvende sceniske teknikker som redskab
til at forstørre, levendegøre og forfine fortællingerne. Der opstod hermed et nyt mål i praksis, der
drejede sig om, at eleverne skulle tilegne sig scenekunstneriske og fortælle tekniske udtryksformer.
Ud over disse metoder indgik der en art mesterlære, hvor Jesper La Cour selv fortalte historier og
viste egne forestillinger, der demonstrerede anvendelse af scenisk formsprog på ekspertniveau.
Samtidig indgik han i forestillinger og workshops i et interaktivt improvisatorisk samspil, hvor elever-
nes og lærernes input blev inddraget, forstørret og kunstnerisk kvalificeret.

I forhold til det at være publikum og lytte til hinanden, gik Jesper La Cour også foran som mester.
Dette sås eksempelvis, når han med kropssprog og intensivitet og nærvær skabte et udelt fokus på
den eller dem, der fortalte. Eller når han udviste en dyb indlevelse i fortællingerne gennem mimik,
med små kommentarer og afsluttende bifald og hermed tilføjede fortællingerne intensitet og kvali-
tet.

I forhold til målet om at få rodfæste i lokalsamfundet indgik en lokal fortæller i projektet. Projektet
fortællefestivalen foregik i skolens lokalområde på "Stationen" og det omkringliggende naturområ-
de, og målet var at give både egne elever og de inviterede gæster ejerskab til området.

Observationer – nedslag i forløbet

Observation 1. Lærerkursus

Første dag på kurset indledte Jesper La Cour, efter en kort præsentationsrunde, med at fortælle, at
hele projektet var et eksperiment, hvor de voksne skulle gå foran og inspirere børnene og derfor selv
skulle prøve nogle fortælleøvelser og lege. Han sagde: *Jeg glæder mig enormt til den uge, ja lige nu
aner jeg ikke, hvad der skal ske. Men jeg glæder mig til at være kreativ sammen med jer. Og ja, det er*

*jo et eksperiment, det her.*¹ Jesper fremstod afslappet med en smittende varme, der fik alle til at føle sig trygge og velkomne. Herefter ledte Jesper nogle drama- og fortælleøvelser, f.eks. en, hvor vi² skulle skabe en fælles improviseret historie. Herefter skulle vi parvis fortælle hinanden historier om noget, vi havde været bange for, da vi var 10-12 år gamle. Det blev nogle meget personlige fortællinger, hvor hovedpersonerne tydeligvis blev berørte af at høre deres meget personlige historie genfortalt af andre. Til sidst skulle alle grupper på 4 fortælle hinanden fortællinger om et år, de havde på kroppen, og hvordan det var gået til, at de havde fået det. Ud fra disse fortællinger skulle gruppen så skabe en fælles historie, hvor en enkelt person blev udsat for alle ulykkerne. Denne fortælling skulle så fortælles, mimes eller på anden vis formidles til plenum. Dette foregik på den ene side seriøst, det vil sige, at alle gjorde sig umage, på den anden side løssluppet, hvor der blev lavet sjov, og hvor historierne blev mere og mere groteske. Jesper levede intenst med i fortællingerne og lod sig tydeligvis gribe og lo hjerteligt. Han sagde, *at alle de fortællinger, der er blevet delt, rummer et kunstnerisk potentiale. De er væsentlige og fortæller os og hinanden noget om os selv. Det er en art kunst, fordi vi mødes, det rører os og føles vigtigt og godt.*³



Jesper gik nu videre og forklarede, at han ser fortælling som *noget*, som nogen – ”bæreren” – formidler til nogen – ”lytteren” – i en bestemt situation, hvor både ”bærer” og ”lytter” er indstillet på det. Jesper kalder denne situation for ”åbningen”. Fortællingen er altså kernen, der bliver delt i et møde mellem bærer og lytter, når begge parter er åbne for dette møde. Ifølge Jesper bærer alle på historier om sig selv, som kan fortælles til andre. At fortælle er derfor, ifølge Jesper, et stykke personlighedsarbejde, hvor man giver et udtryk for, hvordan man ser sig selv i verden og bliver tydelig på sig selv. Jesper kalder den bevidsthed, man kan udvikle gennem mødet i og med fortællingen, for intuitiv intelligens.

Observation 2. Forestilling

På projektets første dag spiller Jesper forestillingen Bjowulf for alle i skolens gymnastiksal. Han bruger ingen kostumer, og der er kun et enkelt bagtæppe som scenografi. Indledningsvist præsenterer Jesper de forskellige roller og etablerer med stemme, kropssprog, mimik og fortælle teknik hele konteksten for fortællingen. Jesper udstråler intensitet og nærvær, der smitter af på publikum, som

¹ Citat fra observation 1

² Jeg deltog efter kunstnerens ønske selv aktivt i denne workshop

³ Citat fra observation 1 FL

leende og engageret følger med. Der er dog enkelte af de mindste elever, der mister koncentrationen i de ordrige passager, hvor der ser ud til at være en del, de ikke forstår.



Foto: Merete Cornet Sørensen

Som fortællingen skrider frem, involveres børnene flere gange aktivt. De skal eksempelvis agere gæster til en imaginær sammenkomst, hvor Jesper deler imaginær vin og mad ud til eleverne, som glade spiller med. I disse interaktive passager er der fuld koncentrationen fra alle. Fortællingen skrider frem, og på et tidspunkt fortæller Jesper om sin ven Brikke, og han spørger nu, om der er et af børnene, der vil spille Brikke. En lille dreng, Brian fra 0. klasse, melder sig og går dybt fokuseret ind i samspillet med Jesper. Han spiller rollen som Brikke, der både svømmer og sejler og styrer båden, alt sammen i et fuldstændigt ligeværdigt samspil med Jesper. Det vækker stor jubel hos tilskuerne. Efter dette samspil takker Jesper Brian og beder ham sætte sig blandt publikum igen. Alle klapper af drengens indsats.

Så fortsætter fortællingen, og børnenes opmærksomhed veksler mellem de længere fortællesekvenser med mange ord og de interaktive samspilsscener, hvor Jesper flere gange med stor intensitet improviserer sammen med eleverne. Disse samspilssekvenser virker som en stor fælles leg, hvor publikum og Jesper leger sammen, og stemningen i salen er euforisk.



Fotos: Merete Cornet Sørensen



Observation 3. Workshop med største-gruppen

Det er projektets anden dag, og størstegruppens elever har i grupper lavet fortællinger om et år, de engang har fået. Disse fortællinger er nu – præcist som i lærerworkshoppen – blevet kædet sammen til en fælles historie, hvor en enkelt person på en enkelt dag kommer ud for alle ulykkerne og får alle arrene. Disse fortællinger er nu klar til at blive præsenteret i klassen.

Det er tidlig eftermiddag, og vi mødes i størstegruppens stamlokale, som er et stort, lyst rum med klaver og åben gulv-/scenepads i midten. Størstegruppens lærer Bettina byder velkommen til Jesper, der stiller sig smilende ved siden af hende, mens hun forklarer, at Jesper vil hjælpe eleverne med at gøre fortællingerne endnu bedre, så de kan være klar til fortællefestivalen om torsdagen. Bettina forklarer, at grupperne efter tur skal fortælle deres historier for resten af klassen, og beder den første gruppe komme op. Gruppen, der består af fire piger, stiller sig på række foran publikum og går lidt tøvende i gang med deres historie. De indtager på skift rollen som primær fortæller, mens de andre mimer og kigger på. Jesper følger intenst med og viser med mimik og understøttende latter, at han godt kan lide fortællingen. Jespers varme, fokuserede opmærksomhed ser ud til at smitte af på de andre elever, der på samme måde opmærksomt lytter og kigger på. Efter fortællingen klapper publikum, og Jesper rejser sig og går hen til gruppen, så han står med ryggen til publikum. Han takker for fortællingen og siger, at han rigtig godt kunne lide den, men at der var lidt ved slutningen, han ikke helt forstod. Nu udformer der sig en længere ligeværdig samtale mellem Jesper og pigerne, hvor Jesper spørger ind til deres ideer og supplerer med egne forslag, indtil de sammen bliver enige om en ny slutning. I mellemtiden er en gruppe drenge blandt publikum begyndt at bevæge sig uroligt frem og tilbage, småsnakke, grine og trille en bold til hinanden. Jesper er fuldt fokuseret på sin gruppe og ignorerer dem fuldstændigt, men Bettina beder dem bestemt om at stoppe, og der falder ro på igen.

Jesper arbejder videre med pigegruppen og foreslår dem at lave en art lydkulisse til fortællingen. Det prøver pigerne så, mens Jesper på sidelinjen løbende foreslår dem at gøre lydene og bevægelserne endnu mere tydelige og præcise. Til sidst beder Jesper pigerne vise deres fortælling en sidste gang, med *fuld power*, og det gør de. Nu er der fuld opmærksomhed blandt publikum, der både ler undervejs og klapper til sidst. Selvom Jesper instruerer og vejleder eleverne, så er det stadig læreren Bettina, der leder klassen og rammesætter forløbet. Det er hende, der bestemmer, hvis tur det er til at fremlægge, og som leder den efterfølgende feedback-samtale med klassen om de enkelte fortællinger. Hele seancen fremstår som et gensidigt både varmt og ligeværdigt teamwork mellem lærer og kunstner.



Observation 4. Fortællefestival

Solen skinner, og der er stillet flag op ved Stationen for at byde gæsterne velkommen. Der er kommet en stor gruppe forældre, søskende og bedsteforældre, men der er også børn, hvis forældre ikke er dukket op. Efter en stund stiller Jesper og skolederen Helle sig op på nogle europapaller, byder velkommen og fortæller om eftermiddagens program og børnenes arbejde. Herefter bliver publikum delt i to store grupper, der på skift skal overvære elevernes fortællinger på forskellige "fortællesteder", som er placeret på Stationen og i det omkringliggende naturområde. Disse fortællesteder fungerer som scener for børnenes fortællinger. De mindstes fortællinger foregår på selve Stationen. En gruppe af disse børn optræder eksempelvis på den udendørs trappe, hvor de på skift fortæller deres historier, mens de øvrige børn og deres lærer laver lyde til.



Efter at have overværet de mindstes fortællinger bliver publikumsgrupperne ledt igennem skoven til størstegruppens fortællesteder, som eleverne selv har udvalgt i nærområdet. Det første sted er på en bakke under et stort træ, hvor tre piger spændt venter på publikum. Deres lærer Bettina byder velkommen og beder publikum tage godt imod fortællingen. Så fortæller pigerne deres historien om, hvordan deres hovedperson kom ud for en forfærdelig masse ulykker og fik en masse ar. De skiftes til at fortælle, lave lyde og agere. Vinden suser i træerne, og det kan være svært at høre, hvad der bliver sagt. Til gengæld er der godt udsyn, og pigerne fortæller med indlevelse, mimik og understøttende lyde, så publikum alligevel kan følge med. Da pigerne er færdige, bukker de, og publikum klapper og ler. Bettina takker pigerne og giver dem en "thumbs up", inden hun og publikum bevæger sig videre til det næste sted. Alle grupperes fortællinger er udviklet på skolen og har som sådan ingen relation til de steder, de bliver fortalt. Men stedet fremstår alligevel som en stemningsfuld ramme, der både virker som med- og modspiller i fortællingen.



I ovenstående observationer ses at:

- Jesper La Cour leder en lærerworkshop, hvor der både indgår praktiske øvelser og teoretiske forklaringer.
- Lærerne indgår aktivt og engagerede som deltagere i en fortælleworkshop og får en førstehåndsoplevelse med de metoder, de senere selv skal arbejde med.
- Jesper møder både voksne og børn efter samme koncept og med samme metoder og udviser en varme og anerkendelse, der får alle til at føle sig godt tilpas.
- Elever og lærere får en række kunstneriske oplevelser ved at overvære og indgå som aktive deltagere i Jespers fortælleteaterforestillinger.
- Eleverne arbejder i grupper med – på baggrund af personlige historier – at skabe kollektive fortællinger, som de fremlægger for klassen.
- Klassens lærer sætter rammer for undervisningen, mens Jesper indgår som "ekstern ekspert" i et gensidigt anerkendende og ligeværdigt samarbejde.
- Jesper bakker op om elevernes fortællinger gennem intenst og varmt nærvær, med fokuseret opmærksomhed, mimisk medleven og en løbende positiv feedback.
- Jesper instruerer og samarbejder ligeværdigt med eleverne om deres fortællinger.

- Kunstner og arrangør står samlet som hovedværter ved fortællefestivalen. Og lærerne sætter rammerne for og bakker op om elevernes konkrete fortællinger.
- Eleverne fortæller indlevet for publikum og er synligt glade og tilfredse efterfølgende.
- Elevernes fortællinger tager afsæt i egne personlige oplevelser om arbejdet i skoleregi, og de udvalgte fortællesteder fungerer som en ramme for formidlingen.

Deltagernes oplevelse af projektet

Oplevelse af projektet fra elevernes perspektiv

Eleverne evaluerede med afsæt i egne tegninger, hvor de havde udtrykt, hvad de mente henholdsvis havde været det bedste og det værste i projektet. Det bedste var ifølge eleverne fortælleteaterforestillingerne med Jesper. *Det var der, hvor han fortalte den der historie om Bjowulf – Fordi jeg synes, at den var god, og han fortalte den godt – Jeg synes bare, det var sejt, at han kunne spille alle rollerne, at han skiftede fra rolle til rolle. – Det er A, der var med deroppe (i forestillingen) det var mega sjovt.* (E. FL. s. 7).



Herudover kunne eleverne godt lide at digte egne fortællinger og øve dem: *Jeg har tegnet der, hvor vi øver, fordi det var rigtig sjovt at øve alle vores historier. – De blev meget overdrevne, historierne – det måtte man gerne. Det var sjovt. Fortælleøvelsen på række havde de også været glade for: Så skulle vi fortælle historien videre, hver gang man pegede på os. Det var, at én startede historien, og så var der en ny, der skulle fortsætte historien, og næste fortsætte historien, så vidste man ikke, hvad der kom ud af den anden. – Og så var der mega mange, der sagde, at de havde lyserøde trusser på med blomster (griner).* (E. FL. s. 7).

Om det at fortælle siger en: *Så lærte vi at fortælle. Og det er en god evne at kunne fortælle historier, så kan man fortælle en historie til andre og sådan noget. Og han mente, at han havde lært noget om at fortælle: Jeg blev i hvert fald meget bedre til det. Måske på den måde, at nu kan jeg lægge lidt mere ind i det, end jeg kunne før.* (E. FL. s. 5).

Et par mente, at det værste ved ugen var, at de både skulle deltage i ordblindeundervisningen i kompetencevognen og indgå i projektet: *Det var irriterende at komme ude fra vognen af, og så ind til*

skolen igen. Nej, men det var, fordi det var sådan lidt irriterende, fordi vi kom ind til de andre, og så skulle vi lave teater. Vi vidste jo ikke, hvad vi skulle. (E. FL. s. 4). Et par mente, det værste var, at de i skulle lytte til lærernes forklaringer: Ja, de havde godt nok virkelig mange forklaringer. Det er ikke bare det, at det var kedeligt at høre dem snakke, det var også at næsten alle timer, det er bare historier, historier, historier. (E. FL. s. 2).

Oplevelse af projektet fra kunstnerens perspektiv

Jesper La Cour var overordnet meget tilfreds med projektet. Han oplevede, at metoderne havde vakt genklang hos børnene, og han var rigtig glad for og også overrasket over, hvor positivt børnene gik ind i alle processerne med fortællingerne. Jesper fortsætter: Hvis dette var den femtende skole, hvor jeg arbejdede med et forløb, som jeg havde udviklet hen over de andre, så havde det nok set anderledes ud, for så var det noget, jeg havde vidst, vi skulle gøre for at nå derhen. Men sådan er beslutningsprocessen ikke i det her, det er jo en udviklingsting. For mig viste det sig, at det frø, der blev plantet før sommerferien, faktisk foldede sig ud her. Jesper mener, at arbejdet med fortællingerne skabte en helt særlig samværsform: Og det kan jeg også se her i den her uge, at den måde, man er sammen på om fortællingen, skaber noget meget, meget særligt, skaber en særlig social sammenhængskraft. (K. FL. s. 3). Selve fortællefestivalen var der, hvor det hele faldt på plads: Det føltes rigtigt. Det syntes jeg, er reelt at sige om det, der skete i går" (K. FL. s.3).

Jesper mente, at det indledende kursus havde været nødvendigt: For det var jo mit ønske i procesdelen, at jeg ville sørge for, at de voksne vidste, hvad de skulle være med i lige fra starten. Så de vidste, hvad det hele gik ud på. For jeg har oplevet så mange gange i institutionssammenhænge, at problemet er de voksne. Det er sgu ikke børnene. Der opstod en tryghed i det. Men i en af grupperne var der en lærer, der ikke var med i workshoppen, og det skabte lidt uklarhed, indtil hun kunne forstå det, og så hvad det gik ud på. Og så da vi var på samme side, så var det bare derudad. (K. FL. s. 4).

I arbejdet med fortællingerne var Jesper bevidst om at møde alle børn og voksne på et ligeværdigt niveau: "Ja, ligeværdighed, det er grundudgangspunktet for hele mit arbejde, fordi jeg arbejder med situationer, og jeg vil ikke lave et rum, hvor min situation er anderledes end din. Lige niveau betyder bare ikke, at vi er ens, for jeg har noget, og du har noget, og når vi arbejder sammen, så kan vi se, hvad det kan blive til." (K. FL. s. 5).

I forhold til egen læring mener Jesper, at han både havde lært noget relationelt og noget didaktisk. At kunne lave et samarbejde med et andet menneske på så kort tid, der er værdiskabende, det synes jeg, er fuldstændig fantastisk, og det lærer mig, at det er værd at gøre. (K. FL. s. 6).

Der havde dog været faser i arbejdet med børnene, der gik mindre godt: Det kammede over, og børnene blev for autonome og gik i selvsving, og da var der nogen, der fik det skidt. Det var ikke hensigtsmæssigt, og der må jeg som voksen tage ansvar og bare sige, at det var ikke godt nok. Også tidsperioden viste sig at være problematisk, fordi den lå så kort tid efter skolestart. Det kan jeg godt se nu, at i forhold til nogle af de modstande, der har været til projektet, der har det (tidsperioden) været en af dem. (K. FL. s. 1).

Oplevelse af projektet fra lærernes perspektiv

Lærerne var overordnet meget positive i deres vurdering af projektet. Så synes jeg selve processen her, mens han har været her denne her uge, det har været fantastisk, det har været så fedt. Jeg synes, alle børn har været på banen, og det er ikke ret tit, at vi oplever det i vores emneuger. Det synes jeg, var fedt. (L.2 F. s. 2).

I forhold til Jespers fortælleforestillinger mente lærerne at: A: Der var mange af børnene, der levede sig helt ind i stykket, og som var engagerede. Så lod han dem få lov til at byde ind. Det synes jeg, var noget, der var fantastisk at se. Også det, at det var andre børn, end man havde forventet, der var på banen. Det var helt nye børn, som ellers er sådan lidt stille og tilbageholdende. Og det tror jeg både skyldes, at Jesper har styr på sin fortælling, men han er også en mester i at mærke børnene. (AR.E. s. 4).

I forhold til det indledende kursus mente lærerne, at det hang godt sammen med den følgende emneuge. H: Ja, det var fedt, det der med at vi skulle finde vores egne historier, også både ar-historier og øvelserne, så fik vi sat lidt i bås, hvad skal vi her, og kunne så også godt se meningen med det med eleverne.

I forhold til elevernes udbytte udtalte en lærer: Jeg tror, de har lært en struktur omkring at fortælle en historie. For det første, at en historie har en begyndelse og en handling og en slutning. Meget enkelt. Og det der med, hvordan man kan binde historier sammen, hvordan gør man det. Ja, jeg tror simpelthen, at de vil opleve, at deres sprog bliver mere mangfoldigt, og at de to ting kan gå hånd i hånd – mundtlighed og skriftlighed. (L1. FL. s. 5).

Herudover havde eleverne lært at stå frem for hinanden: H: *Det var fedt, det der med fremlæggelser, det der med, at når de skal op og gøre det der foran klassen.* Endelig havde eleverne lært noget socialt. De havde set hinanden på nye måder. H: *Vi har en Lars, som sidder derinde og er autist og ikke normalt plejer at deltage. Så var det ham, der scorede mål og gled hen ad gulvet for at få brandmærker på knæene. Og det syntes de andre, var så fedt. Jeg tror, de har set hinanden på en anden måde.* (L2. FL. s. 6). Og de havde samarbejdet i ligeværdige grupper, hvor alle var lige vigtige. B: *Jeg tror egentlig, at alle følte, at de var vigtige, fordi det netop tog udgangspunkt i deres egen oplevelse, og den så blev udgangspunktet for en fælles fortælling. Og så gjorde det egentlig ikke så meget, hvordan man var på.* (L1. FL. s. 2).

Lærerne mente, at samspillet med Jesper bidrog til at højne både proces og produkt. B: Det, jeg oplever, når vi har kunstnere på, det er, at de har en anden måde at komme ind til børnene på. Det højner bare kvaliteten. Og Jesper han har sådan en ligeværdig måde at snakke med børnene på. Og han tager dem så alvorligt – og de føler sig sådan set, og det gælder både de store og de små. Og produktet det er bestemt vigtigt. Det er der, hvor du lige finpudser, der, hvor du lige yder maks. – og der, hvor du ser det blive til, og du har fuldt fokus. Og det er der, hvor det bliver set, og du får responsen fra deres forældre og fra børn. Og det tror jeg bare, at det er vigtigt. For i processen der kan man et langt stykke trække den på bare, at de skal arbejde med det. (L. 1 FL. s. 7).

Lærerne mente, at de havde fået en masse ny inspiration H: Jeg tror, at jeg vil gøre det til, at fortælling er en del, når de skal lære nyt i matematik. Og det tror jeg, at jeg vil gøre meget mere mundtligt end skriftligt nu. Hvad gør du, når du minusser, og hvorfor gør du det? Så skal de lave det til en historie. B: Det er så positivt. Det har sat noget i gang inden i mig. Nu vil jeg også selv fortælle mere selv. (L. 2 FL s. 12).

I forhold til organiseringen mente lærerne, at tidspunktet var problematisk. B: Jeg tror godt, at jeg kunne have tænkt mig, at det ikke lige lå i nummer to uge. Men der er noget logistik i det, fordi der er mange nye elever, og det med det mobile kompetencecenter. Det har helt klart været et problem. Selve det at 9 ud af holdets elever var ude i det mobile kompetencecenter. Og der blev vi så nødt til at tage hensyn til, at de børn de skal være derude. Dem kan vi ikke hive ind. Men de skal heller ikke have en oplevelse af, at vi laver noget uden dem. (L. 1 FL s. 6).

Herudover var det et problem, at planlægningen blev foretaget løbende. B: Og så nogle gange så bliver det lidt fra dag til dag, jeg kan godt være i det. Jeg er ikke så kaos-forskrækket. Men jeg kan godt mærke på nogle af mine kollegaer, de måske har lidt svært ved at være i kaos. (L. 1 FL s. 8). H: Så det har hele tiden været sådan noget frikvarterssnak, når vi lige skulle få planlagt, fordi vi jo først mandag vidste, hvad der egentlig skulle foregå. Det synes jeg, har været en udfordring. (L. 2 FL s. 5).

Oplevelse af projektet fra arrangørens perspektiv

Arrangøren Helle ser projektet som en stor succes: Hvor der var en enorm glæde og en fantastisk stemning. Det var meget intenst og nærværende, og det handlede jo om, at den enkelte fortalte sin historie. Og vi talte lige om forleden, at man fortalte sin ar-fortælling, og når så der blev tre lagt sammen, så blev det jo en rablende fantasihistorie, for så havde den ikke noget med virkeligheden at gøre mere, så digtede man. Så på den måde har de jo så fået nogle redskaber til at bruge deres fantasi og gå ind og nuancere tingene. (A: FL: s. 1).

Samtidig var det en personlighedsudviklende proces: De bryder jo den barriere ved at træde frem og fortælle, og at de også har oplevet, at det, fortællingen kan, er noget fælles og noget individuelt og det synes jeg, er rigtig vigtigt. Og din fortælling og min fortælling er jo lige vigtige. Det kunne man jo også se med Brian, som jo var én af dem, der godt kunne have fået prædikatet af at være en urolig dreng, en irriterende en, som altid gjorde noget andet end det, han skulle. Men fordi han jo fik vist, at han var rigtig god til det her, har han fået en anden rolle på skolen og en helt anden skolestart. (AR. FL. E. s. 2).

Også i forhold til de voksne så Helle projektet som en succes: Jeg tror, den proces, hvor lærerne forud har et kursus og bliver klædt på, er helt afgørende, for det er den proces, som også klæder lærerne og pædagogerne på til at være i processen sammen med Jesper og sammen med børnene. De bliver på nogle måder bindeled, og også til at følge op bagefter. Lærer/pædagoger har jo selv oplevet det at arbejde med ar-fortællinger for eksempel, så de følte det på egen krop og vidste, hvad der skulle til, hvilke grænser der skulle nedbrydes, og hvad man skal gøre. Og derfor er det interessant, at de også har kvalificeret sig og kan gå videre sammen med børnene; på en måde lidt i proces sammen med børnene og alligevel et skridt foran. (AR. FL. E. s. 3).

I forhold til den lokale forankring udtaler Helle: Det er også rigtig vigtigt at få Stationen til at være et sted i lokalsamfundets bevidsthed, hvor der foregår nogle ting, og det lykkedes jo også. (AR. FL. E. s. 7).

Der var udfordringer i projektet omkring planlægning på grund af den tidsmæssige placering. Ja, det var jo en udfordring, at vi alligevel fik lagt det så tidligt i skoleåret. Børnene havde kun gået i skole i en uge. (AR. FL. s. 3)

Oplevelsesmæssige og læringsmæssige potentialer

Projektet rummede en række oplevelses- og læringspotentialer for alle parter i overværelsen af Jesper La Cours fortælleteaterforestillinger, der formidlede fortællingen som kunstart for deltagerne. Herudover indgik der kurser for det pædagogiske personale og undervisningsforløb for børnene i kreativ historiefortælling samt produktion og formidling af fortællinger, som var skabt af deltagerne selv. Potentialerne kan sammenfattes således:

Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for de deltagende elever
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p><i>Indtryk:</i> Børnene fik en række kunstoplevelser ved at overvære og indgå som aktive medspillere i Jesper La Cours forestillinger. Disse oplevelser blev af både børn og voksne beskrevet som sjove, fascinerende og intense. For eleverne var disse oplevelser i mødet med kunsten nogle af projektets højdepunkter.</p> <p>Deltagelsen i disse kunstoplevelser rummede et "livslyst"⁴ potentiale, idet de deltagende børn og unge fik mulighed for at få og dele oplevelser, som de oplevede som både lyst- og meningsfulde. Denne dimension rummer et dannelsesmæssigt potentiale i og med, at de deltagende børn og unge fik mulighed for at opleve kunst som kilde til inspiration, forundring og glæde og som noget, der kan berige deres liv.</p> <p><i>Udtryk:</i> Eleverne eksperimenterede med forskellige fortælleformer og fortælleøvelser og skabte egne små fortællinger, der blev fremvist på en festival. Eleverne fik hermed stor mulighed for at udvikle kendskab til fortællingen som kunstart og til at erhverve sig fortællermæssige færdigheder.</p> <p>Eleverne digtede historier og omsatte disse til fælles dramatiserede fortællinger, som blev formidlet til et eksternt publikum. Der var hermed stort potentiale for, at eleverne kunne udvikle kreativitet og udtryksmæssige færdigheder.</p> <p><i>Indhold:</i> Tematikkerne i Jesper La Cours forestillinger var primært hentet fra den nordiske mytologi og skandinaviske sagaer. Eleverne fik gennem oplevelse af forestillingerne mulighed for at udvikle en personlig relation til disse fortællinger og spejle sig i dem.</p> <p>I elevernes eget arbejde tog de afsæt i oplevelser fra eget liv, som de omsatte til egne fortællinger. Herigennem var der et stort potentiale for, at de kunne udvikle forståelse for sig selv og hinanden og udvikle empati og identitet, og som Jesper La Cour benævner det udvikle "intuitiv intelligens".</p> <p>Eleverne fik mulighed for at tilegne sig en række danskfaglige kompetencer omkring historieopbygning og mundtlighed, som er relateret til fagets læringsmål.</p>
Personlige og relationelle potentialer	<p>Elever, som i andre sammenhænge fremstod som problematiske, viste sig som kompetente i dette forløb. Dette gav dem ny anerkendelse og styrkede deres selvtillid.</p> <p>Eleverne arbejdede i grupper i hele forløbet, og der var hermed stort potentiale for, at de kunne udvikle samarbejds-mæssige kompetencer.</p> <p>Eleverne så hinanden på nye måder og indgik i nye relationer med kunstneren, og de fik herigennem mulighed for at udvide deres kontaktflade og deres relationelle kompetencer.</p>
Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for det deltagende pædagogiske personale
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p><i>Indtryk:</i> Lærerne oplevede en række fortællinger; både Jesper La Cours, hinandens og elevernes, og fik herved en række kunstneriske og æstetiske oplevelser. Deltagelsen i disse oplevelser rummede et eksistentielt livslyst-potentiale, fordi lærerne indgik i og delte oplevelser, som de oplevede som både lyst- og meningsfulde.</p> <p><i>Udtryk:</i> Lærerne arbejdede selv med at fortælle historier og udviklede i løbet af projektperioden både fortællermæssige kompetencer og mod til at fortælle for en større forsamling.</p> <p><i>Indhold:</i> Det indholdsmæssige arbejde for lærere og elever var egen fortælling, og det gav dem mulighed for at få en forståelse af sig selv og egen kontekst og at spejle sig i hinandens fortællinger og udvikle identitet. Eller det, som Jesper la Cour benævnte "intuitiv intelligens".</p>
Relationelle potentialer	<p>Lærerne fik ved at dele fortællinger i sociale sammenhænge mulighed for at se hinanden på nye måder og fik herved en tættere relation. Lærerne fik ved at deltage i og iagttage elevernes processer øje på nye sider af eleverne, og det skabte mulighed for nye forståelser af og nye relationer til eleverne. Lærerne fik mulighed for at samarbejde med en kunstner igennem et længere intensivt forløb og fik derved mulighed for at udvide forståelsen for og relationen til en person med andre livsvalg, forforståelser og værdier. Herudover havde de mu-</p>

⁴ Termen livslyst skal i denne rapport forstås som en oplevelse af glæde ved at dele oplevelser, der opfattes som positive og lystfulde

	lighed for at lade sig inspirere af Jesper La Cours evne til på empatisk vis at kunne mærke børnene.
Didaktiske potentialer	Lærerne fik ved at iagttage kunstneres måde at arbejde med eleverne på mulighed for at spejle egen måde at arbejde med børnene. Hermed fik de inspiration til egen praksis. Arbejdet med den mundtlige fortælling gav lærerne inspiration til nye måder at arbejde med eleverne på i både matematik og dansk. Lærerne arbejdede med en løbende ad hoc-planlægning, som kunne opleves som belastende, men som også rummede potentiale for at udvikle kompetencer i at improvisere og agere i uventede situationer.
Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for deltagende kunstner
Kunstprocesrelaterede potentialer	<i>Indtryk:</i> Kunstneren fik inspiration til eget kunstneriske arbejde gennem at opleve elevernes og lærernes fortællinger. De kollektive kunstoplevelser rummede et eksistentielt livslystpotentiale, fordi kunstneren indgik i oplevelser, som han selv og de deltagende børn og voksne alle fandt lyst- og meningsfulde. <i>Udtryk:</i> Gennem den interaktive improvisatoriske arbejdsform med elever og lærer kunne kunstneren hente inspiration til sin egen kunstneriske praksis. <i>Indhold:</i> Gennem samarbejde med arrangør, lærere og pædagoger om fortællingen fik kunstneren en indsigt i en skoles daglige praksis og elevernes forudsætninger og mulighed for at videreudvikle sin teori om fortællingens egenart som socialt mødested.
Relationelle potentialer	Kunstneren fik mulighed for at samarbejde med både elever og andre professioner i en intens samskabelsesproces, og han havde derigennem mulighed for at udvide sin forståelse for og relation til elever og voksne med andre forforståelser og værdier.
Didaktiske potentialer	Kunstneren fik gennem det praktiske arbejde med lærere og elever mulighed for at udvide sit kendskab til målgruppen og at afprøve og evaluere forskellige didaktiske greb i praksis.
Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for arrangør
Kunstprocesrelaterede potentialer	<i>Indtryk:</i> Arrangøren oplevede en række fortællinger og fik herved en række kunstneriske og æstetiske oplevelser og impulser. Deltagelsen i de kollektive kunstoplevelser rummede et glædes- og livslystpotentiale, fordi arrangøren indgik i og delte oplevelser med de øvrige voksne og børn, som de alle oplevede som både lyst- og meningsfulde. <i>Udtryk:</i> Arrangøren indgik ligeværdigt i kursusforløb, hvor hun selv digtede og fortalte historier. Herved havde hun god mulighed for at videreudvikle egen fortæller-kompetence. <i>Indhold:</i> Det indholdsmæssige arbejde for både arrangør, elever og lærerne var egenfortælling, hvilket gav arrangøren mulighed for at udvide sin forståelse af sig selv, sine kolleger og eleverne.
Relationelle potentialer	Arrangør fik mulighed for at samarbejde med kunstner og lærere på nye måder og herved udvikle nye relationer til disse. Arrangør fik ved at iagttage elevernes processer øje på nye sider af eleverne, hvilket skabte mulighed for nye forståelser for at udvikle nye relationer til eleverne.
Didaktiske potentialer	Arrangør kunne ved at samarbejde med kunstneren, og ved at iagttage kunstnerens måde at relatere sig til og arbejde med børnene på, spejle egen måde at relatere sig til og arbejde med børnene og herved få inspiration til egen praksis.

Udfordringer i projektet

Selvom projektet overordnet fremstår som en succes, så var der dog også udfordringer.

- Den korte tid, der var fra bevilling til projektstart, bevirkede, at der ifølge både arrangør og lærere ikke havde været den fornødne tid til den indledende planlægning.

- Projektugen var placeret i skoleårets 2. uge, hvilket alle parter fandt uhensigtsmæssigt, både af hensyn til planlægning og af hensyn til de børn, der lige startede i skole og kunne have brug for en lidt mere fast struktur.
- Placeringen af projektugen faldt sammen med, at en større gruppe elever var taget ud af undervisningen flere timer hver dag for at indgå i et særligt undervisningsforløb i kommunens mobile kompetencecenter. Dette skabte uro for både elever og lærere.

Opsummering af case 1 – Fortællinger i lokalsamfundet

Projektet har overordnet levet op til arrangørens og kunstnernes mål og er gennemført i tråd med målformulering og projektbeskrivelse. Projektet fandt sted i den lokale skole og i en lokal nedlagt stationsbygning, der fungerede som lokalt kulturhus. Projektets tidsmæssige placering i 2. skoleuge voldte nogle didaktiske udfordringer.

Jesper La Cour opførte teaterfortællinger, afholdt lærerkurser og fortælleworkshops med eleverne. Han indgik i hele forløbet som inspirerende mester, underviser, sparringspartner for alle deltagere. Han formåede at skabe en ligeværdig og anerkendende arbejdsform, hvor elever med særlige udfordringer i særligt grad profiterede. Fortællingen og produktion og formidling af egen-fortællinger indgik som en rød tråd i alle faser i projektet, hvor der var en direkte sammenhæng mellem de metoder, som lærerne selv arbejdede med på de indledende kurser, og de metoder, der blev anvendt i arbejdet med eleverne.

Arbejdet med eleverne var gennemgående processuelt og eksperimentelt, og planlægningen af de enkelte dage foregik derfor løbende. Den åbne og eksperimenterende arbejdsform og den løbende planlægning blev af nogle af lærerne oplevet som en udfordring.

Ved projektafslutning var alle involverede parter enige om, at projektet havde været en succes. Det havde været en positiv oplevelse, som var både sjov, udfordrende, værdifuld og lærerig for børn såvel som for voksne, hvor fortællingen som kunstart og oplevelsesrum fremstod helt centralt.



Case 2. Vores Forestillinger – Esbjerg Kunstmuseum

Merete Sørensen

Projekt titel	Sted	Ansøger	Projektbeskrivelse
Vores Forestillinger Nye metoder til at bruge billedkunst og drama i små børns hverdag	Esbjerg Kunst museum	Birgitte Ørom Museums- inspektør Esbjerg Kunstmuseum	Projektet udvikler nye metoder til at bruge billedkunst og drama i små børns hverdag, på både børnenes og kunstens præmisser. Med udgangspunkt i et værk fra Esbjerg Kunstmuseums samling skal ca. ti 4-6-årige børnehavebørn fra Esbjerg Børnegård samarbejde med Gertrud Exner og Claus Carlsen om at folde værket helt ud, og undersøge nye tilgange til at møde professionel kunst i dagligdagen. Projektet kommer efterfølgende alle børnehavegrupper til gavn gennem workshops, teateroplevelse og manual.
Kunstart	Tidsramme	Ansøgt beløb	
Tværfaglig	Fase 1:	102.000	
Målgruppe	6 dages workshop fordelt over to uger i tidsrummet 9 – 11	Bevilget beløb	
4-6 år. 10-15 børn i fase 1 200 børn i fase 2	Fase 2:	102.000	
Kunstnere	8 dages forestillinger op til 3 gange dagligt		
Gertrud Exner og Claus Carlsen			



Projektets mål og forløb

Projektets mål

Ifølge arrangør var projektets overordnede mål at anvende metoden Tranzart, hvor en anden kunst- art bruges til at perspektivere og folde et billedkunstværk ud med det formål, at *der i mødet mellem to kunstarter opstår noget, der er større end de to tilsammen*. Projektet bestod af en udviklingsfase og en udbredelsesfase, hvor målet i forhold til udviklingsfasen var, at børnene skulle opleve mange forskellige perspektiver på et og samme kunstværk gennem praktiske øvelser, refleksioner, dramatiske øvelser, lege, bevægelse og opdagelser i naturen. I forhold til udbredelsesfasen var målet, at de to professionelle kunstnere, med afsæt i værket og børnenes udsagn, skulle skabe og formidle en teateroplevelse for egnens børnehaver. Afslutningsvist var det målet, at museets personale med afsæt i projektet skulle producere en manual med konkrete forslag til pædagogisk arbejde, i relation til børnehavebørns møde med billedkunst.

For kunstnerne var det primære mål, at børnene skulle få en oplevelse af at indgå i en kunstnerisk proces, hvor det udvalgte kunstværk skulle indgå som inspiration og impuls til det skabende arbejde. Pædagogerne var ikke involveret i målbeskrivelsen, men udtaler i de opfølgende interview, at deres mål med at indgå i projektet var at få ny inspiration til det pædagogiske arbejde, give børnene mulighed for at blive fortrolige med Esbjerg Museum Kunstmuseum og lære at lave en teaterforestilling.

Fra ansøgning til planlagt gennemførelse

Birgitte Ørom fra Esbjerg Kunstmuseum var initiativtager til og arrangør af projektet. Den konkrete målgruppe og kunstneriske udtryksform blev valgt, fordi arrangøren ønskede at perspektivere museets øvrige Tranzart-projekter, idet der ifølge hende dels manglede projekter for børnehavebørn, dels manglede scenekunst. Birgitte Ørom tog derfor kontakt til kunstnerne Gertrud Exner og Claus Carl- sen, hvis arbejde med kunst og mindre børn hun havde fulgt i en årrække, og som hun mente havde høj kunstnerisk kvalitet. Begge kunstnere takkede ja til deltagelse og indgik efterfølgende som sparingspartnere i forberedelsen og ansøgningsarbejdet. Det forberedende arbejde foregik i en periode over 2 år. Den konkrete tidsplan blev ændret flere gange for at tilpasse sig museet og kunstnerens arbejde, og den endelige plan faldt først på plads få måneder før projektstart. Den deltagende børnehave blev udvalgt af arrangøren, efter tidligere positive samarbejder. Børnehavens leder tog positivt mod invitationen om deltagelse og blev efterfølgende inddraget i samtaler med arrangør om, hvilken børnegruppe der skulle indgå, hvilken tid på året det skulle foregå, og det tidsmæssige omfang. Arrangør sendte herefter et informations-brev til institutionens pædagoger og forældre, hvori projektet, både den processuelle første del og den afsluttende teateroplevelse, kort var beskrevet.

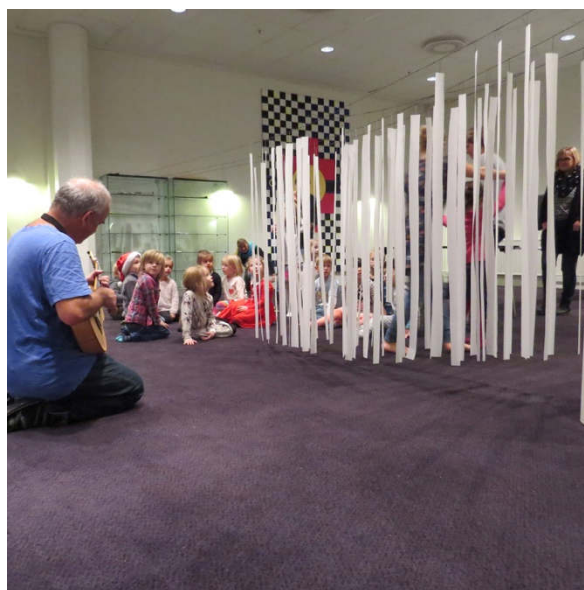
Ved projektstart forelå en overordnet dagsplan for projektperioden, men ikke en indholdsmæssig beskrivelse for de enkelte dage. Dette var begrundet i kunstnerens ønske om at arbejde med en eksperimenterende kunstnerisk proces i praksis, hvor det ikke på forhånd var muligt at rammesætte de enkelte delelementer. Birgitte Ørom havde indkaldt til et frokostmøde på projektets første praksisdag. Til dette møde blev de forskellige parter for første gang introduceret for hinanden. Mødet foregik som en uformel samtale om projektets praktiske tidsmæssige rammer, mens det konkrete indhold og pædagogens rolle ikke blev diskuteret her.

Udviklingsfasen foregik i 2 uger i december måned 2016, hvor en gruppe på 15 5-6-årige børn og 2 pædagoger fra Esbjerg Børnegård arbejdede sammen med kunstnerne hver anden dag. Selvom der i det tidlige skriftlige materiale om projektet stod, at pædagoger og børn skulle arbejde videre med projektet i institutionen de øvrige ugedage, fungerede dette ikke i praksis, da det pædagogiske per-

sonale ikke var en del af planlægningen eller forberedelse til de konkrete forløb. Med afsæt i de to ugers workshop udviklede kunstnerne i januar 2017 en teateroplevelse, som i udbredelsesfasen blev udbudt til egnens børnehaver i perioden fra d. 11/1 til og med d. 20/1. Alle teateroplevelser blev fuldt booket og af kunstnere og arrangør vurderet som succesfulde. Ved afslutningen af følgeforskningsprojektet i marts 2017 var der afleveret en evaluering til kulturregionen. Manualen var færdigudviklet og klar til videre distribution.

Projektforløb

Kunstmøderne og det kunstneriske arbejde med børnene foregik i to forskellige lokaliteter på Esbjerg Kunstmuseum: Dels i Museets samling, dels i museets foredragssal. I Museets samling foregik primært to aktivitetsformer. Den ene bestod af fælles iagttagelse af og samtale om det udvalgte kunstværk Anita Jørgensens *Arkiv For Skrøbelighed*, den anden bestod af billedkunstneriske aktiviteter med inspiration fra værket. Det var museumsformidleren, der første gang inviterede børnene ind i samlingen og introducerede børnene for de regler, som var gældende der, eksempelvis at man ikke må løbe eller røre ved de udstillede genstande. Herefter forestod kunstnerne alt arbejde med børnene i samlingen, mens pædagogerne alene indgik som observatører. Dette betød, at ejerskabet til rummet primært var museumspersonalets og sekundært kunstnerens. Strukturen omkring børnenes arbejde i samlingen var forholdsvis stram, idet børnene alle opholdt sig på samme sted samtidigt, beskæftiget med voksenstyrede ofte nonverbale aktiviteter.



Det andet arbejdslokale var museets foredragssal, der var placeret i et hjørne i underetagen. Det er et stort firkantet lyst rum uden møbler, med blødt tæppe på gulvet, kunst på væggen og en dæmpet akustik. Dette tomme rum indbød til fysiske udfoldelser, og aktiviteterne her var i overvejende grad decentrerede kropslige og improvisatoriske, med vide grænser for børnenes udfoldelser. Det var kunstnerne, der i første omgang bød børnene ind i dette rum, men pædagogerne havde også en plads i rummet, idet de her gav børnene frugt og vand og snakkede med dem i pauserne. Ejerskabet til rummet var hermed fordelt til primært kunstnerne og sekundært pædagogerne. Lokalet var en base for børnene, hvor de kunne lege, spise, holde pauser og indgå i forskellige aktiviteter. Overgangen mellem de to lokaler var en stor glaselevator med plads til alle børn, der fragtede børnene fra den ene oplevelsesmåde til den anden.

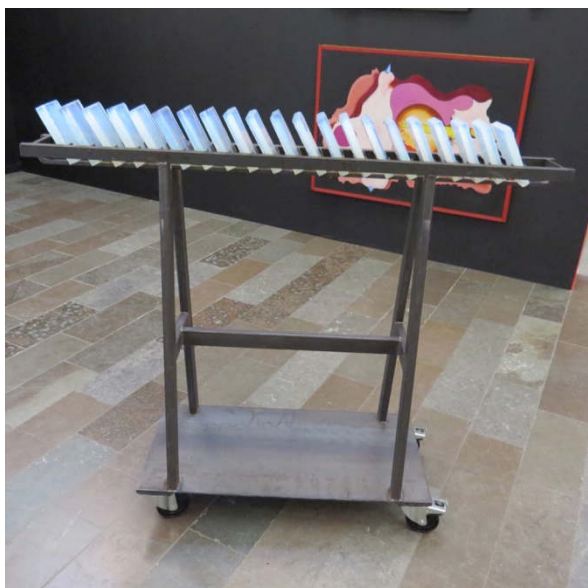
I projektets udviklingsfase arbejdede kunstneren med en rammestruktur, hvor børn, pædagoger, museumspersonalet og kunstnere mødtes i museets foredragssal til en indledende samtale eller aktivitet. Herefter begav alle sig op i samlingen for at iagttage og samtale om værket. Denne iagttagelse og samtale blev efterfølgende brugt som impuls for en række æstetiske bearbejdnings af billedkunstnerisk, musikalsk eller kropslig karakter, som enten foregik i udstillingslokalet rundt omkring værket eller i foredragssalen. En enkelt dag inddrog kunstnere en oplevelse i naturen i arbejdet med at folde inspirationen fra kunstværket ud. Tidsmæssigt varede forløbene knap 2 timer pr. dag med en indlagt spisepause.

Den sidste dag fremførte kunstnerne en teateroplevelse for børnegruppen. Denne teateroplevelse dannede efterfølgende udgangspunkt for kunstnerens arbejde med at producere de afsluttende teateroplevelser, som blev fremført for de inviterede børnehaver. I hele forløbet var det kunstnerne, der ledte aktiviteterne, og pædagogerne som oftest, på opfordring af kunstneren, der opholdt sig ved siden af som observatører. Der var dog enkelte situationer, hvor pædagogerne blev inviteret til at deltage i korte afgrænsede aktiviteter, ligesom pædagogerne i enkelte situationer på eget initiativ greb ind og gav supplerende forklaringer eller rettede. Begge kunstnere havde en varm og god kontakt til børnene. De udstrålede ro, varme, åbenhed og anerkendelse over for børnene, og deres feedback til børnene var gennemgående positiv og kun i yderst sjældne tilfælde korrektiv.

Arbejdsformen var gennemgående improvisatorisk, hvor kunstnere gennem musik og sang gav impulser til børnene, som børnene så brugte som afsæt til egne æstetiske udtryk gennem billedkunstneriske, kropslige og musiske udtryksformer. Kunstnerens udtryk var i overvejende grad abstrakte, idet der hverken indgik mimetiske, narrative eller figurative elementer. I forhold til det udvalgte kunstværk lod kunstnerne i første omgang børnene opleve værkets sanselige udtryk, hvorefter de i anden omgang talte med børnene om denne oplevelse. Ud over de daglige samtaler om værket arbejdede kunstnerne overvejende nonverbalt, med musikken og kroppen som det primære udtryksmiddel. På samme måde deltog børnene i store dele af forløbet uden at tale med hverken hinanden eller deres pædagoger.

Den afsluttende evaluering af projektet til Kulturregionen blev foretaget af arrangøren, der deltog som observatør i alle forløbene. Den løbende evaluering blev foretaget af kunstnerne i samarbejde med arrangør og museumsformidler. Pædagogerne var ikke inddraget i disse evalueringer, der fandt sted, efter at pædagogerne var gået tilbage til institutionen med børnene.

Observationer - nedslag i forløbet



Observation 1. Møde med et kunstværk, indtryk og udtryk gennem tegning

Vi starter i foredragssalen, hvor kunstnerne Gertrud og Claus byder velkommen.

Der er mange smil fra både kunstnere, børn og pædagoger, og stemningen virker afslappet, rar og forventningsfuld. Så tager kunstnere, pædagoger og børn glaselevatoren fra kælderen og op til udstillingen på første sal for i samlet flok at se på "vores" værk: Arkiv For Skrøbelighed, som er en skulptur, der består af et jernstativ, som bærer en række matterede glasstykker. Børnene sætter sig på opfordring af kunstnerne i en rundkreds om værket og kigger op på glasstykkerne, mens pædagogerne forholder sig afventende på sidelinjen. Gertrud og Claus taler med børnene om lysets spil i værkets glasstykker, og børnene kigger opmærksomt på og kommenterer de forskellige farver, som de ser i det.

Efter en stund deler Gertrud papir og blyanter ud til børnene og forklarer, at de skal tegne lige det, de vil, så vil hun og Claus lave musik til. "*Og så skal man være helt stille*", siger Gertrud og fortsætter med smilende og venligt at sige, at hun "*er spændt på, om de voksne kan lade være med at snakke, så længe det varer*". Pædagogerne forstår tilsyneladende hentydningen og stiller sig tavse i periferien. Men de smiler og kigger opmærksomt på. Claus spiller på saxofon, og Gertrud siger lyde med stemmen. Det er ikke egentlige melodier, de spiller, men lydimpromvisationer med fine og "skrøbelige" lyde. Nogle af børnene ser ud til at lytte opmærksomt, enkelte kigger lidt rundt i lokalet og fanger pædagogernes smilende øjne, mens andre tegner koncentrerede. Der bliver ikke sagt et ord fra hverken børn eller voksne. De børn, der endnu ikke tegner, kigger søgende på de andre børn og bliver tilsyneladende inspireret til selv at gå i gang. Efter en tid tegner alle børn koncentreret.



Observation 2. Indtryk og udtryk gennem ligeværdig og dialogisk kropslig improvisation

Gertrud har, da de mødes 2 dage senere, samlet børnene i en rundkreds på gulvet, og venligt henvendt til pædagogerne sagt, at det kun er børnene, der skal være med nu. Hun snakker med børnene om de tegninger, som de havde lavet sidst, og spørger, om man også kan tegne med kroppen. Det mener børnene ikke, men Gertrud fortæller, *"at hvis man sad helt oppe under loftet, så kunne man se ned, og hvis man så laver en bevægelse med kroppen, så kunne det godt være en tegning af en streg. Og hvis man står helt stille, så kan man være en prik."* (obs. 2. VF). Børnene ser lidt skeptiske ud. Så beder Gertrud børnene komme med ud på gulvet, hun tager dem i hånden i en rundkreds, og de bevæger sig sammen, først rundt i kredsen, så i en lang slange. Stemningen er glad og intens, og alle børn er med. Claus spiller musik, han improviserer, og musikken skifter flere gange tonal og dynamisk karakter, og Gertrud følger musikkens impulser. Efter en stund opløses slangen, og børnene og Gertrud bevæger sig frit rundt i lokalet, de løber og danser i spontane bevægelsesmønstre. Nogle gange leder Gertrud, og børnene imiterer, andre gange spejler Gertrud børnenes bevægelsesmønstre, og denne vekselvirkning mellem at lede og at følge foregår i et langvarigt dynamisk og ordløst flow. Så stopper Claus musikken, og Gertrud stiller sig i en frosset positur. Flere børn ser på hende og gør det samme. Pædagogerne forklarer fra sidelinjen, at det er ligesom stopdans, og de resterende børn ser nu ud til at forstå, hvad de skal. Musikken spiller igen, og da den stopper, stiller alle sig i stivnede positioner, som Gertrud kalder tegninger, prikker, streger og kruseduller.

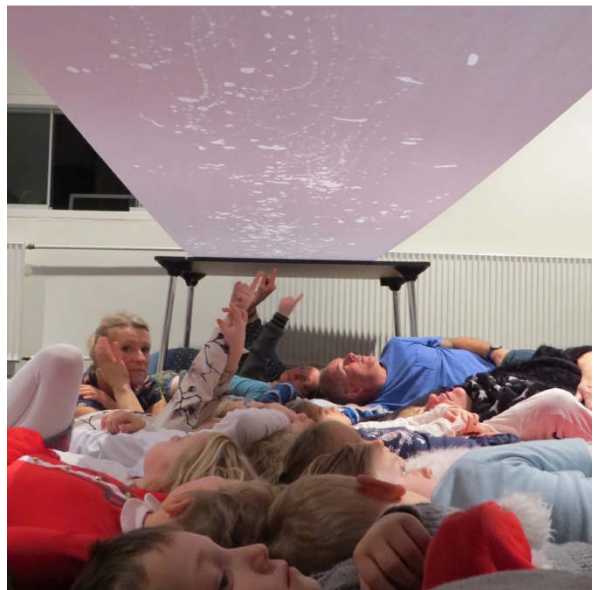
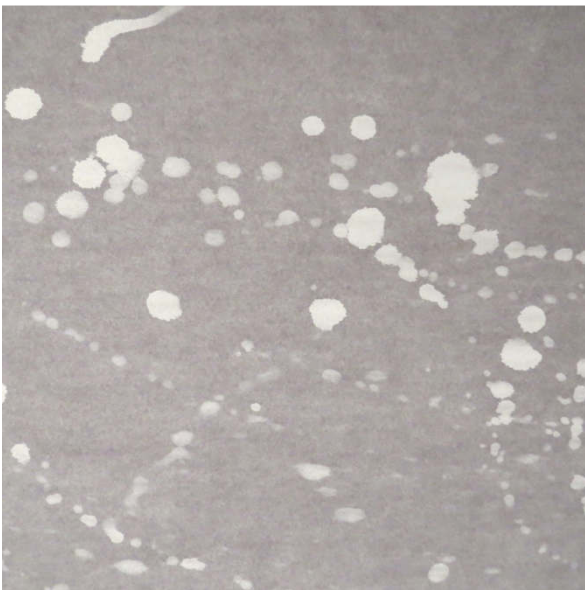
Observation 3. Teateroplevelsen

Det er sidste dag i projektet. Claus og Gertrud og museumsformidleren Diana modtager børnene uden for døren til foredragssalen. Claus spiller ukulele, og Gertrud synger. Uden et ord leder kunstnerne nu børnene ind i lokalet og får dem til at sætte sig ned ved siden af et forhæng af papirstykker i to rækker. Claus spiller saxofon, og Gertrud synger. Museumsformidleren Diana leder nu børnene to og to gennem forhænget. De øvrige børn og pædagoger sidder på sidelinjen og kigger på. Gertrud følger musikken, så når Claus spiller hurtigt, så bevæger Gertrud og barnet sig hurtigt igennem papirstrimlerne. Der bliver ikke talt, og børnene ser ud til at nyde det. Da alle har fået en tur, leder Gertrud børnene hen foran en mur af skotøjsæsker, som kunstnerne har bygget op. Hun og Diana viser børnene, at de skal sætte sig og kigge på. Lyset dæmpes, og Claus spiller på et elektronisk instrument, der giver lyd og lys. Gertrud lyser kasserne op bagfra med cykellygter, og der opstår et visuelt udtryk med lysende rundkredse på kasserne, der flytter sig. Børnene er helt stille og kigger fascinerede på.



Nu leder Diana børnene hen til et stort stykke bordpapir spændt ud mellem to borde. Hun viser med gestus og venlige smil, at børn og pædagoger skal lægge sig under papiret. Mens børnene ligger under papiret, maler Gertrud og Claus med vand på papiret. Der går ganske lang tid med dette, og børnene følger helt opslugte vandtegningerne, der kommer og går. Det virker som en sanselig og hyggelig oplevelse, hvor børnene og deres pædagoger ligger afslappede, helt tæt op ad hinanden. På et tidspunkt er der en dreng, der spørger, om de ikke godt må komme ud. Claus ler og siger "*Jo, det må I da*", og alle kravler ud. Claus og Gertrud takker af og fortæller, at det er slut for i dag.

Efter denne teateroplevelse fortæller en af pædagogerne, at hun er meget spændt på, hvordan det, de lige har været med i, skal blive til en teaterforestilling, der skal vises efter jul. Det viste sig senere, at det faktisk var teateroplevelsen i sin første udgave, som de netop havde deltaget i.



I ovenstående observationer ses, at:

- Børnene oplever en række sanselige udtryk fra billedkunstværket og fra kunstnerens musikalske udtryk. Disse oplevelser italesættes i observation 1, men ikke i de øvrige observationer.
- Børnene lader sig inspirere af kunstneren og hinanden, gennem nonverbale samspil.
- Børnene omsætter impulser til æstetiske udtryk gennem tegning og bevægelse.
- Børnene deltager aktivt i lange tidsperioder, med stor fordybelse, intensitet og glæde. Stemningen er glad og intens, og alle børn er inkluderede.
- Kunstnerne improviserer med børnene på en måde, hvor de på ligeværdig og dialogisk vis både leder og følger børnenes udtryk.
- Kunstnerens arbejde med børnene er præget af et varmt og anerkendende møde, hvor børnenes æstetiske udtryk blev anerkendt som ligeværdigt bidrag til de skabende processer.
- Pædagogerne opholder sig på opfordring fra kunstnerne på sidelinjen, hvor de observerer og i enkelte tilfælde giver supplerende forklaringer til børnene.
- Pædagogerne smiler og opmuntrer børnene fra sidelinjen.
- Pædagogerne har den sidste dag ikke forstået konceptet om teateroplevelsen.

Deltagernes oplevelse af projektet

Oplevelse af projektet fra børnenes perspektiv

Ved den foto- og tegnestøttede evaluering viste børnene, at de i detaljer kunne huske, hvad de havde lavet, de dage de var på museet. De fortalte eksempelvis om kunstværket Arkiv for Skrøbelighed: *"Der var glas på og farver – på glasset. Det der glas kunne gå i stykker, og man må ikke røre ved tingene."* Og de fortalte om de processer, de selv havde deltaget i: *"Vi tegnede – og man kigger på ting. Vi byggede med klodser. Vi skulle ligge ned med en kasse over hovedet, og så puttede Gertrud vand på."* (B. VF. s. 1).

Børnene gav udtryk for, at de godt havde kunnet lide at deltage i projektet. Nogle mente, at det sjoveste havde været at tegne, at bygge med pinde eller at køre i elevator, mens andre syntes, at det alt sammen havde været sjovt. En enkelt syntes dog, det havde været kedeligt at sidde og kigge på kunstværket, fordi *"man skulle være helt stille."* (B. VF s. 2).

Flere gange, når vi viste børnene et fotografi fra forløbet og spurgte dem, hvorfor de lavede netop denne aktivitet, svarede de enten, *"det ved vi ikke"* eller *"fordi de (kunstnerne) sagde, at vi skulle."* På samme måde kunne de ikke fortælle, hvad tegningerne, de havde lavet, eller de ting, der blev samlet ind, skulle bruges til, og svarede enten *"det ved vi ikke"* eller *"ingenting"*. Alligevel mente børnene, at det havde været rigtig sjovt, og de udtrykte, at hvis det var dem, der skulle bestemme, så skulle man lave sådan et forløb på museet igen, gerne hver dag: *"Fordi det er meget sjovere end i børnehaven."* (B. VF s. 2). Børnene havde godt kunnet lide kunstnerne, fordi de, *"var søde og aldrig sure,"* (B. VF s. 2), og børnene var sikre på, at Claus og Gertrud også godt kunne lide dem *"for det sagde de!"* (B. VF s. 2),

Oplevelse af projektet fra kunstnerens perspektiv

Om målet med projektet udtaler Gertrud: *"Det, vi ville, var at skabe nogle oplevelser, som man kan tage ind, og det syntes jeg er lykkedes. Og når jeg så tænker tilbage på processen, så lignede den faktisk mere og mere en rigtig kunstnerisk proces, som vi kunne have været igennem selv. Det er*

også en af vore kæpheste, at de skal få lov til at få det, som vi er bedst til. Vi har inviteret dem ind i det her kreative rum, og der er også plads til kaos. Og ting opstår, og noget forsvinder igen. Og der er jo ikke et eneste barn her, der har sagt, hvor er min tegning henne. For eksempel. De har helt accepteret de her processer – hvor man laver noget, og så mødes man igen, og så laver man måske noget helt andet.” (K. VF. E. s. 1).

I forhold til børnenes potentielle læring udtaler Gertrud: ”Jeg håber da, at de får åbnet op for en kreativitet og en fantasi og en samværsform, som er anderledes end en tendens, nu skal jeg ikke blive for politisk, men i virkeligheden så er tendensen jo, at man skal følge læreplaner, og man skal blive rigtig dygtig til nogle bestemte ting, og der håber jeg, at vi åbner op for et rum, hvor man finder ud af, at dygtighed; der er rigtig, rigtig mange måder at være det på.” (K. VF. F. s. 19).

Kunstnerne fortæller, at de ikke havde noget samarbejde med pædagogerne inden projektstart, og Gertrud udtaler: ”De har været søde, de har først og fremmest også været åbne. De har været totalt forundrede og havde måske forventet noget andet, men de er gået ind i det. Og været sammen med os hele tiden og har grebet ind de få gange, der har været behov for det. (KVF. E. s.1). Flere gange bad kunstnerne pædagogerne om ikke at deltage, og Gertrud begrundede det således: ”Ja, men det er også meget følsomt for børnene nogle gange, når de skal ind i det rum, og de voksne har nogle gange nogle forventninger og vil også gerne hjælpe. Og der kan man godt lige komme til at forpasse nogle stadier. Så det var bare for at værne om den sårbarhed og den utrolige friskhed, der er med børn, når de prøver noget for første gang.” (K. VF. F. s. 20).

I forhold til egen læring udtaler Gertrud og Claus, at processen havde været inspirerende og lærerig for dem selv. Gertrud: ”Ja fuldstændig.” Claus: ”Det er et helt regulært samarbejde. Og det skønne er, at når man er ude i det her, der ikke er særligt følelsesladet, og ikke særligt historiebærende, så er man ret jævnbyrdige.” (KVF. E. s. 1).

Oplevelse af projektet fra pædagogernes perspektiv

Overordnet oplevede pædagogerne, at børnene havde haft en rigtig god oplevelse, hvor de fra gang til gang havde glædet sig til, at skulle over på museet. Pædagogerne fortalte, at børnene havde været meget forundrede over den musik, de havde hørt, og de ting, de skulle lave, men at de rigtig godt kunne lide det. Pædagogerne fortalte videre, at børnene havde nydt at være med og var blevet friere i samarbejdet med kunstnerne. (P. VF. s. 3). Pæd. 2: ”Jeg tror i hvert fald, børnene har nydt det, og det har været sjovt at se dem i nogle andre roller.” Pæd. 1: ”Især de lidt forsigtige, se, hvordan de klarer det og for eksempel Kim, som plejer at være meget forsigtig, jeg var faktisk overrasket over, hvor fri han var dernede.” (P. VF. s. 1).

I forhold til egen læring udtalte pædagogerne, at de havde fået inspiration og lært nye måder at arbejde med børnene. Pæd. 1: ”Jeg synes, det har været rart at komme ud og prøve noget andet og se noget andet, og få noget inspiration.” Pæd. 1: ”Og så har vi jo også fået en masse kreative ideer, som vi selv kan arbejde videre med.” (P. VF. s. 2). De lange, og i pædagogernes vurdering ofte for ustrukturerede, forløb virkede fremmedartede. Pæd. 1: ”Men det var jo også spændende at se, at det godt kunne fungere på den måde.” (PVF. s. 3).

Pædagogerne mente ikke, de var blevet tilstrækkeligt informeret om projektet på forhånd. De havde fået forståelsen af, at de skulle lave en teaterforestilling med børnene, hvilket det så viste sig, at de ikke skulle. Pæd. 1: ”Der stod, at det skulle ende ud med et teaterstykke, så jeg havde egentlig hele tiden troet, at det var børnene, der skulle være med i et teaterstykke til sidst. Som vi så skulle øve med børnene ind imellem.” (PVF. s. 1.). Herudover mente pædagogerne, at det var et problem, at de

ikke var blevet inddraget i planlægningen. Pæd. 1: *"Vi er bare kommet – og de (kunstnerne) har ikke snakket med os på noget som helst tidspunkt, og der kom vi hjem og kiggede på hinanden og sagde – Hvad så"* (P. VF s. 2) Og pædagogerne kommenterede, at det egentlig ville have været rart, hvis de havde haft mulighed for det inden. *"Og det var det, vi troede, vi skulle på det møde inden, men der fik vi ikke rigtig noget at vide, og der kom vi hjem og kiggede på hinanden og sagde – Hvad så"* (P. VF s. 2). Pæd. 1: *"Man vil jo gerne have det struktureret og vide, hvad der skal ske og rammer."* Pæd. 2: *"Og jeg tror egentlig, børnene havde det på samme måde."* Pæd. 1: *"Vi kunne fortælle, at vi skulle derned, men ikke snakke om, hvad der skulle ske. Og forberede dem lidt, det er der altså nogle børn, der har brug for."* (P. VF s. 2).

I forhold til egen rolle udtalte pædagogerne, at de også her havde savnet nogle klare aftaler: Pæd. 2: *"Jeg manglede at få at vide, hvor jeg skulle blande mig – og vi kan jo nogle gange se, at børnene ikke havde forstået budskabet, og der havde vi lyst til at gå ind."* (P. VF. s. 1). Endelig nævnte pædagogerne, at børnene havde spurgt til de produkter, de havde lavet på museet. Pæd. 2: *"For børnene manglede i hvert fald noget, flere af dem havde snakket om, hvor de tegninger, de havde lavet, var blevet af, for de ville gerne have haft dem med hjem."* (P. VF. s. 4).

Oplevelse af projektet fra arrangørens perspektiv

Arrangør Birgitte Ørom mente, at projektet havde været en stor succes: *"På en eller anden måde er det både meget i overensstemmelse med min idé, men også ud over mine forventninger. Det overstiger mine forventninger på den måde, at jeg synes, det er blevet et værk i sig selv, der har så meget finhed og æstetik, og det der rum, de skaber, der opstår sådan en meget fin intensitet. Der bliver ikke udstukket hverken ordrer eller fortællende elementer. Det hele glider bare i sådan en meget smuk proces."* (AR. VF. E. s. 1).

Om børnenes læring skriver Birgitte Ørom i evalueringen ⁵ *"I udviklingsfasen oplevede vi, at vi udfordrede børnene, bl.a. i kraft af at øvelserne ikke altid blev tydeligt instruerede, men blot stillede nogle anderledes materialer og muligheder til rådighed, som børnene kunne kaste sig over. De tog udfordringerne op med en vis forsigtighed, men engagerede sig efterhånden stærkt og måtte i høj grad bruge og stole på sig selv, da der netop blev lagt vægt på, hvad det var, de hver især oplevede og tænkte. Øvelserne lagde op til fordybelse og koncentration, idet musikken skabte en anderledes ramme og gav øvelserne tid. Børnene oplevede, at kunst kan give forestillinger og ideer, og de etablerede i processen et meget nært forhold til Anita Jørgensens skulptur, som blev ved at give anledning til nye opdagelser og erkendelser."*

Oplevelsesmæssige og læringsmæssige potentialer

Projektet rummede en lang række oplevelses- og læringsmuligheder for de deltagende parter. Disse var for det første knyttet til de kunstnerisk skabende processer, både i relation til den kunstneriske oplevelse/indtrykket, og til den udtryksmæssige virksomhed. For det andet til mødet mellem de involverede parter på museet. Samt endelig for de voksne var der knyttet kunstneriske og didaktiske refleksioner til projektet og mulighed for at udvikle både kunst og didaktik. Det kan sammenfattes således:

⁵ Klip fra skriftlig evaluering til Kulturregionen

Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for de deltagende børn
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p><i>Indtryk:</i> Børnene fik en række kunstoplevelser af musikalsk og dramatisk karakter og deltog i intense og fordybende aktiviteter, som de selv værdsatte som "sjove, og "gode" og vigtige. Gennem deltagelse i de kollektive kunstoplevelser kunne børnene udvikle glæde og livslyst, fordi de fik mulighed for at få og dele oplevelser, som de oplevede som både lyst- og meningsfulde.</p> <p><i>Udtryk:</i> Børnene eksperimenterede med forskellige udtryksformer og materialer og fik hermed mulighed for at udvikle materialekendskab samt formsproglige færdigheder. Børnene omsatte forskelligartede kunstneriske indtryk til æstetiske udtryksformer på tværs af billedkunst, performance og musikudtryk og fik herigennem mulighed for at udvikle udtryksmæssige færdigheder og kreativitet.</p> <p><i>Indhold:</i> Børnene fik kendskab til, hvad et kunstmuseum er. Til begreberne Arkiv og Skrøbelighed. Til forskellige materialer som papir, vand og glas, samt et indblik i forskellige kunstneriske udtryksformer.</p>
Relationelle Potentialer	<p>Børnene indgik i samarbejder med og udviklede relationer til nye voksne, i nye rammer. Børnene så hinanden på nye måder og indgik i nye relationer med hinanden i processerne. Herved fik børnene mulighed for at udvide deres kontaktflade og udvikle interpersonelle kompetencer.</p> <p>Børn, som ifølge pædagogerne i andre sammenhænge fremstod som usikre eller verbalt svage, viste andre sider af sig selv i dette projekt, hvor de fremstod som stærke, engagerede og kompetente. Der var herved for det første mulighed for, at de udviklede en række motoriske, kunstneriske kompetencer og fik en ny anerkendelse og styrkede deres selvtillid. For det andet, at de andre børn og pædagoger oplevede nye sider af disse børn og herved udvidede deres relationer til dem.</p>
Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for det deltagende pædagogiske personale
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p><i>Indtryk:</i> Pædagogerne fik ved at iagttage børnenes og kunstnerens arbejde en direkte oplevelse af forskellige kunstneriske udtryk i praksis.</p> <p><i>Udtryk:</i> Pædagogerne fik ideer til, hvordan de kan arbejde med forskellige materialer og skabe rammer for børnenes kreative udforskning af materialer og udtryksformer. Samt inspiration til, hvordan de vil kunne præsentere børnene for forskellige kunstformer og anvende disse som impuls til børnenes kreative skabende arbejde.</p> <p><i>Indhold:</i> Pædagogerne fik gennem det direkte møde viden om museet, kunstværkerne og materialerne og en indsigt i en kunstnerisk proces.</p>
Relationelle potentialer	<p>Pædagogerne fik ved at iagttage børnenes processer øje på nye sider af børnene, hvilket skabte mulighed for nye forståelser af, og nye relationer til, de deltagende børn. Pædagogerne fik mulighed for at samarbejde med andre professioner, i en anden kontekst, og havde herved mulighed for at udvide deres forståelse for, og relation til, voksne med andre forforståelser og værdier.</p> <p>Dette samarbejde og det tilknyttede læringspotentiale var imidlertid ikke fuldt udfoldet, da det pædagogiske personale ikke indgik som ligeværdig samarbejdspartner i planlægning, gennemførelse og evaluering af forløb.</p>
Didaktiske potentialer	<p>Pædagogerne kunne ved at iagttage kunstnerens måde at relatere sig til og arbejde med børnene spejle egen måde at relatere sig til og arbejde med børnene og herved reflektere over og muligvis udvide egen praksis.</p> <p>De didaktiske potentialer kunne have været yderligere kvalificeret ved, at kunstnere og pædagoger havde delt og perspektiveret didaktiske refleksioner med hinanden.</p>

Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for de deltagende kunstnere
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p><i>Indtryk:</i> Kunstnerne fik inspiration til eget kunstnerisk arbejde gennem oplevelsen af børnenes forskellige udtryksformer. Deltagelsen i de kollektive kunstoplevelser rummede potentiale for at udvikle glæde og livslyst, fordi kunstnerne indgik i og delte lyst- og meningsfulde oplevelser med gruppen af børn og voksne.</p> <p><i>Udtryk:</i> Gennem Tranzart-metoden fik kunstnerne mulighed for at arbejde med impuls fra et billedkunstværk og perspektivere eget musikalske og performative kunstneriske arbejde til en anden kunstform. Gennem den interaktive improvisatoriske arbejdsform med børnene kunne kunstnerne hente inspiration til egen kunstnerisk praksis.</p> <p><i>Indhold:</i> Få viden om museet, kunstværkerne, materialerne og om børnenes udvikling, oplevelse og læring.</p>
Relationelle potentialer	<p>Kunstnere fik gennem det praktiske arbejde med børnene mulighed for at relatere sig til børnene på en åben og ligeværdig måde og herigennem udvikle nye relationer og nye måder at relatere sig på.</p> <p>Kunstnerne fik mulighed for at samarbejde med andre professioner, i en anden kontekst og havde herved mulighed for at udvide deres forståelse for og relation til voksne med andre forforståelser og værdier. Dette samarbejde og det tilknyttede læringspotentiale var imidlertid ikke fuldt udfoldet, da det kun i meget begrænset omfang inkluderede det pædagogiske personale.</p>
Didaktiske potentialer	<p>Kunstnere fik gennem det praktiske arbejde med børnene, mulighed for at udvide deres kendskab til målgruppen, og afprøve og evaluere forskellige didaktiske greb i praksis. De didaktiske potentialer kunne have været yderligere kvalificeret, ved at kunstnere og pædagoger havde delt og perspektiveret egne didaktiske refleksioner med hinanden.</p>
Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for museumsmedarbejdere
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p><i>Indtryk:</i> Museumsmedarbejderne fik ved at iagttage børnenes og kunstneres arbejde en direkte oplevelse af forskellige kunstneriske udtryk i praksis og fik nye kunstneriske perspektiver på et kendt værk. Deltagelsen i kunstoplevelserne sammen med børnene rummede et lyst og glædesfuldt potentiale, fordi parterne indgik i og delte oplevelser, som de alle oplevede som både lyst- og meningsfulde.</p> <p><i>Udtryk:</i> De fik ideer til, hvordan man kan arbejde med forskellige materialer og skabe rammer for børnenes kreative udforskning af materialer og udtryksformer.</p> <p><i>Indhold:</i> Fik ny viden om børns måde at forstå kunsten og lære og opleve på.</p>
Relationelle potentialer	<p>Museumsmedarbejderne fik mulighed for at samarbejde med andre professioner i en anden kontekst og havde herved mulighed for at udvide deres forståelse for og relation til voksne med andre forforståelser og værdier.</p> <p>Dette samarbejde og det tilknyttede læringspotentiale var imidlertid ikke fuldt udfoldet, da det kun i meget begrænset omfang inkluderede det pædagogiske personale.</p>
Didaktiske potentialer	<p>Museumsmedarbejderne kunne gennem observationer af de konkrete forløb og samspil med børnene i visse situationer udvide deres viden om og forståelse af målgruppen. Museumsmedarbejderen anvendte efterfølgende den erhvervede forståelse af målgruppen og de observerede kunstneriske processer til at producere en didaktisk manual. Selve processen med at konkretisere en kunstdidaktik ud fra de observerede kunstprocesser rummede et stort didaktisk læringspotentiale for de involverede museumsmedarbejdere.</p>

Udfordringer i projektet

Pædagoger og børn havde ud fra det udsendte informationsmateriale på forhånd forventet, at de skulle lave en teaterforestilling. Imidlertid arbejdede kunstnerne med abstrakte billedkunstneriske og kropslige processer, og det afsluttende produkt, teateroplevelsen, blev hverken af børn eller pædagoger genkendt som en traditionel teaterforestilling. At proces og produkt viste sig at være et andet, end pædagogerne havde forventet, skabte en vis usikkerhed for pædagogerne omkring projektet som sådan, og deres rolle undervejs.

Projektet fremstod som et partnerskab mellem arrangør og kunstnere fra ansøgning til slutprodukt. I det daglige arbejde i udviklingsfasen deltog arrangør som observatør i hele perioden, og der indgik daglige for- og evalueringssmøder mellem arrangør og kunstnere. Pædagogerne var imidlertid ikke en del af det forberedende arbejde eller den løbende evaluering og planlægning. Dette skal ses i relation til, at pædagogerne eksplicit gav udtryk for, at de havde ønsket et tættere samarbejde, idet de oplevede, at deres perifere rolle vanskeliggjorde deres arbejde med at forberede og efterbearbejde børnenes oplevelse i mødet med kunstnerne.

Opsummering af case 2 – Vores Forestillinger

Projektet har levet op til arrangørens og kunstnernes mål og er gennemført i tråd med projektbeskrivelsen. Planlægningen havde været flere år undervejs, og de konkrete aftaler faldt først sent på plads, grundet kunstnernes øvrige arbejde. Den sene opstart var imidlertid ikke betinget af svaret fra Kunstfonden. Arrangør og kunstnere lægger vægt på, at både det processuelle arbejde med børnene og teateroplevelsen som et produkt fremstod som det, de benævner *rigtig kunst* eller som *Et værk i sig selv*.

Projektet har en eksperimentel og processuel form, hvor det kunstneriske arbejde med børnene foregår i lange intense og næsten ordløse sekvenser. Kunstnerne skaber herigennem en ramme for en række sanselige, kreative, kropslige og eksperimenterende aktiviteter, som børnene tydeligvis nyder at være en del af.

I og med at de berørte pædagoger ikke var inddraget i den konkrete planlægning og evaluering af forløbene, opstod der visse kommunikations- og forståelsesvanskeligheder mellem pædagogerne, kunstner og arrangør. Dette skabte en vis usikkerhed hos pædagogerne, som kan have forplantet sig til børnene og hermed have påvirket børnenes udbytte i negativ retning. Imidlertid viser observationerne, at samarbejdet i de konkrete forløb kunstnere og pædagoger imellem var præget af venlighed, at pædagogerne indgik positivt i alle processer, også når de var observatører. Sidst men ikke mindst sås det, at børnene efter den første dags usikkerhed med stor fortrolighed og glæde indgik i samarbejdet med kunstnerne, med deres egne pædagoger inden for rækkevidde på sidelinjen.

Ved projektafslutning var alle involverede parter enige om, at projektet havde været en succes. Det havde været en positiv oplevelse, som var både sjov, udfordrende, værdifuld og lærerig for alle deltagere. Mødet med kunstværket Arkiv for Skrøbelighed og kunstnernes kunstneriske arbejdsformer havde virket som stemningskaber og impuls til børnenes og kunstnerens kunstneriske processer, og kunsten som oplevelsesrum fremstod derfor centralt.



Case 3. At være og at skrive – Salix Skole i Valby

Merete Sørensen

Projekt titel	Sted	Ansøger	Projektbeskrivelse
At være og at skrive	Salix Skole, Valby	Iben Claces	Et skriveforløb i lyrik og prosa over fem moduler. Både 7. og 8. årgang gennemgår forløbet, der afholdes klassevis. Alle elever taler såvel tyrkisk som dansk. Arbejdet med abstrakter, der konkretiseres i billedsprog, og styrken ved at have to sprog bruges i begge genrer. Forløbet afsøger både konkret/sprogligt og tematisk/motivisk begreberne identitet og stemme. Hovedfokus ligger på og i processen og skriveglæden.
Kunstart	Tidsramme	Ansøgt beløb	
Litteratur	Konfrontations-timetotal er 120, fordelt på 24 i hver af de 5 moduler. Undervisningsdage i alt 20 i perioden. I perioden 15.8.-16.12.2016	39.375,00	
Målgruppe		Bevilget beløb	
53 børn, 12-15 år. 7. og 8. klassetrin		39.375 Timesats udregnet til 350.	

Projektets mål og forløb

Projektets mål

I ansøgningen har arrangøren beskrevet målene således:

Alle skolens elever er tosprogede. Undersøgelser viser, at man faktisk "bliver en anden", når man taler et andet sprog. I stedet for at opfatte dette som et skisma vil forløbet se det som en styrke og bruge lyrik og prosa til at udforske identitetsbegrebet. Dette sker gennem konkrete oplevelser i skriveværkstedet, så eleverne i samarbejdet med kunstner kan reflektere over sammenhæng mellem form og indhold. For forløbet gælder overordnet, at det fremadrettet skal give eleverne på begge klassetrin en ballast af skriveglæde, som de kan tage med sig. Det vægtes højt, at det ikke er vigtigt at kunne sætte kommaer korrekt, men derimod væsentligt via konkrete, kunstneriske teknikker at kunne søge sin egen stemme – identitet – via skrivekunsten.⁶

For de involverede lærere Sophie Rosenstand og Meltem Kutlu var målet, at eleverne skulle udvikle danskfaglige kompetencer og på sigt klare sig bedre i uddannelsessystemet og samfundet. "Det er banalt, jeg ønsker, at de skal blive dygtige til at skrive fra hjertet, med et spændende og varieret sprog i forskellige genrer. "Jeg ønsker, at eleverne kan sætte sig selv i perspektiv. Hvis de bliver styrket i skriftlighed i genren litteratur, så giver det dem også noget selvværd, og det er jo noget, nogle elever mangler, så det vil jo styrke dem også personligt". "Forhåbentlig får de også bedre karakterer, og det er værdifuldt for dem i forhold til at komme videre i uddannelsessystemet. Det er vigtigt for os som samfund, fordi de her unge drenge, der får dårlige karakterer, de løber jo rundt herude og generer os. På den måde så har det et kæmpe perspektiv".⁷(MFV. s. 2-3).

Fra ansøgning til planlagt gennemførelse

Projektet kom i stand som et resultat af et længerevarende samarbejde mellem Iben Claces og en af Salix-skolens lærere, Birgitte Neerings, omkring skriveværksteder med børn og unge af anden etnisk

⁶ Fra Iben Claces' ansøgning til HKO

⁷ Fra målformulering workshop. M er Meltem Kutlu. S er Sophie Rosenstand

baggrund end dansk. Dette samarbejde blev i 2015 udvidet til at indbefatte en anden af skolens lærere, Sophie Rosenstand. På baggrund af dette samarbejde besluttede lærerne og kunstneren at søge midler til et længerevarende litteraturprojekt med skolens 7. og 8. klasser. Det var Iben Claces, der udfærdigede ansøgningen, men indhold og ramme blev udviklet i et tæt samarbejde med skolens lærere. I perioden op til projektstart overtog Meltem Kutlu Birgitte Neerings plads i projektet. Som optakt til projektforsløbet afholdt Iben Claces, der er uddannet kunstgrebs-innovatør, en målformuleringsworkshop med de deltagende lærere, hvor hun og lærerne gennem kropslige, visuelle og verbale metoder opsatte en række operationelle mål for projektet. En metode, Iben senere også anvendte med klasserne.

Efter bevillingstilsagn var modtaget, udarbejdede Iben Claces, i samarbejde med lærerne, en detaljeret plan for tid og indhold i de forskellige moduler og et kompendium, som eleverne skulle arbejde med i forløbet. Denne plan blev imidlertid ændret markant på baggrund af flere alvorlige force majeure-hændelser: For det første blev skolen, på grund af den tyrkiske situation på sociale medier, sammenkædet med Gülen-bevægelsen, hvilket medførte massive udmeldinger af elever fra skolen og lærerfyringer. Herudover blev Iben sygemeldt i en længere periode, hvilket bevirkede, at hele projektet blev ændret til et kortere og mere komprimeret forløb. Iben Claces udtaler om dette: *"Bevivenhederne i Tyrkiet bevirkede i ret høj grad, at der kom ændringer – dels fordi alt var, næsten bogstaveligt, kaos ved skolestarten – lærere kunne risikere, at de skulle være to steder samtidigt pga. nyt skema, der blev lagt fra dag til dag, og lærere var blevet sagt op – og elever var påvirkede, ukoncentrerede, urolige – så vi var nødt til at bytte rundt på nogle moduler, så læreren kunne lytte til oplæsning, f.eks. – der var moduler, hvor jeg havde klasserne alene. Det bevirkede lidt, hvordan vi kom fra start og var noget med at "improvisere" undervejs".*⁸ Disse forhold medførte, at vi som forskergruppe ikke kunne følge Salix-skolen på samme måde, som vi havde fulgt de andre projekter. Vi kunne ikke fotografere eller interviewe elever, og vi havde kun mulighed for at deltage i 3 undervisningsgange, i begyndelsen, i midten og afslutningsvis. Vi har i denne undersøgelse fulgt Iben Claces' arbejde med 8. klasse, hvor klasselæreren var Sophie Rosenstand.

Projektforløb

Projektet foregik på en privatskole i Valby, som har klasser fra 0.-9. klassetrin i 1 spor og egen SFO. Eleverne på skolen er alle tosprogede med anden etnisk baggrund end dansk. I skolens værdigrundlag understreges det, at skolen følger Undervisningsministeriets læseplaner og ikke er en religiøs skole. *"Mennesker er forskellige i kulturer og levevis. Skolen skal give eleverne forståelse og indsigt således, at de udvikler både tolerance og respekt. Eleverne skal være åbne for andres tanker og synspunkter. De skal kunne føre en respektfuld omgangsform i forhold til andre mennesker på tværs af kulturelle, religiøse, sociale, etniske og kønsmæssige forskelle. Undervisningen skal tilrettelægges således, at der tages hensyn til elevernes kulturelle baggrund. Salix Skole er ikke en religiøs skole. Skolen finder, at religion er en privatsag, som bedst varetages af familien. Skolen følger Undervisningsministeriets læseplan i faget kristendomskundskab."*⁹

Skolens fysiske rammer var en industribygning af ældre dato og fremstod i lettere slidt tilstand. Det observerede klasseværelse var beliggende i en underetage med vinduer mod gården og en opstilling med en whiteboard-tavle i den ene ende og rækker med 2-4 personers borde og stole placeret, så

⁸ Mail fra Iben Claces den 06.03.2017

⁹ Fra Salix-skolens hjemmeside. Værdigrundlag <http://www.salixskole.dk/om-salix-skole/vaerdigrundlag/>

eleverne sad med front mod tavlen. Der var ingen billeder på væggen eller anden kunstnerisk udsmykning. Lokalet virkede relativt lille i forhold til elevgruppen, men der var dog mulighed for at lave mindre fysiske aktiviteter i den ene ende.

Projektet forløb over perioden fra august til december 2016 i udvalgte uger med en til to moduler af 4 lektioner ugentligt. Indholdsmæssigt var projektperioden opdelt i hovedfaserne lyrik og prosa, som ifølge ansøgning og undervisningsplan var inddelt i følgende under-overskrifter.

A Lyrik

- Lyrik – grammatik – musik
- Mønstre i lyrik

B Novelle

- Novellens elementer
- Novellens landskab
- Guide til begyndelse, midte, slutning – og hvordan de hænger sammen!

I Lyrik-delen blev der gennem en række øvelser i klassen arbejdet med at undersøge, hvad leg med grammatik, syntaks m.v. kan gøre ved både sproget og vores bevidsthed om det, og om os selv.

I arbejdet med novellerne blev der bygget oven på elevernes egne erfaringer fra arbejdet med digte med fokus på metaforik og deres billedliggørelse af abstrakter. I begge genrer blev der arbejdet med, at eleverne både skulle læse og analysere professionelle forfatteres tekster og selv skrive egne tekster med anvendelse af forskellige kunstneriske virkemidler og greb. Disse greb blev dels anvendt som en rammesætning og kunstnerisk kvalificering af elevernes egen skriveproces, dels som analyse-redskab i forhold til læsning af de professionelle forfatteres tekster.

I hele perioden indgik hjemmearbejde, italesat som lektier, hvor eleverne selvstændigt skulle skrive poesi og prosatekster. Disse tekster blev fremsendt til Iben Claces, der gav en grundig skriftlig feedback på både det formelle, det vil sige om skriveopgaven var blevet lavet ud fra de opstillede kriterier, og det kunstneriske. Hovedvægten i Ibens tilbagemeldinger var imidlertid på en fremadrettet kunstnerisk feedback med forslag til, hvordan eleven ville kunne arbejde videre med teksten og kvalificere denne. Hun gav ikke feedback på retskrivning eller kommasætning, der i dette projekt blev vurderet som underordnet i forhold til den kreative skriveproces.

Klasselæren Sophie og kunstneren Iben arbejdede tæt sammen i hele perioden og var begge til stede i hovedparten af forløbene i klassen, hvor de supplerede hinanden i praksis. Det var Iben, der med sprudlende energi og store armbevægelser forestod arbejdet med de kunstneriske processer, mens Sophie stod for den overordnede klasserumsledelse og for relateringen af det kunstneriske arbejde til klassens øvrige undervisning i faget dansk. I forbindelse med relateringen til fagmålene i dansk understregede såvel Sophie som Iben løbende over for eleverne, at alle opgaver var obligatoriske og indgik i fagmålene, og at der blev givet karakter for disse. Herudover italesatte begge, at arbejdet med de kunstneriske processer kunne være medvirkende til at kvalificere elevernes 9.-klasses prøver. På den anden side set understregede Iben gentagne gange, at projektet også var en kunstnerisk proces, med en stor kunstnerisk frihed, hvor sædvanlige danskagtige tematikker som retskrivning og kommasætning var mindre væsentlige. Iben valgte derfor indledningsvist at præsentere sig selv som

forfatter og italesætte eleverne som medforfattere. Iben: "Jeg er her, og du er min kollega, så du er også forfatter, så når vi er her, ja, så arbejder vi sammen."¹⁰ I det daglige arbejde med eleverne italesatte Iben dog sig selv som gæstelærer, og denne både-og-holdning i forhold til den kunstneriske og den klassiske lærer-tilgang fremstod hermed lidt som et skisma i projektet.

Observationer - nedslag i forløbet

Observation 1. Poesi-værksted

Det er projektets anden uge, og jeg mødes i god tid inden undervisningens start med Iben og Sophie i lærerværelset. Iben fortæller, at det er gået rigtig godt ugen før, at alle eleverne har lavet individuelle målformuleringer, og at de har fået en mappe, som de skal bruge i hele projektperioden. Iben forklarer, at der i mappen er plads til at notere fagudtryk og fremmedord, som hun har fortalt eleverne, at de kan bruge, når de skal til eksamen, så de virkelig kan dupere deres censor. Også Sophie fortæller, at hun har gjort det klart for eleverne, at det er fagligt pensum, der arbejdes med, og at det er vigtigt, at de indgår aktivt i dette projekt, som fylder 25 % af al den danskundervisning, de vil få i 8. klasse. Iben fortæller videre, at de unge har været en del *teenager-urolige* i klassen, men dog virker interesserede, og at i hvert fald en del af dem har fanget hendes pointe med, at de i dette forløb skal være forfattere ligesom hun selv. Til dagens undervisning har eleverne som hjemmeopgave arbejdet med at skrive digte, som de har sendt til Iben. Hun har så givet hver enkelt elev en skriftlig feedback, hvorefter eleverne har færdiggjort digtene derhjemme.

Vi går nu ned i 8. klasses klasseværelse. Der er 16 elever i klassen, alle med anden etnisk baggrund. Nogle piger bærer tørklæder og lange dragter, nogle har lange bukser og T-shirts på og bærer ikke tørklæde. De fleste elever er der fra starten, men der er også nogle, der kommer dumpende i løbet af de første 15 minutter. Iben stiller sig op ved tavlen med front mod eleverne og indleder. Hun fortæller med store armbevægelser og en lys og glad stemmeføring, at hun har været meget glad for at læse deres digte. Hun siger, at de både er meget rørende og tankevækkende, og på rigtig fin vis bruger hun typografien til at understøtte indholdet. Eleverne smiler og ser ud til at være glade for alle de rosede ord. Nu beder Iben eleverne læse deres digte op. Hun tager dem en ad gangen og beder dem stille sig op foran klassen. De første, der er oppe, er piger. De stiller sig lidt generte op og læser deres digte. Resten af klassen klapper, og Iben fremhæver nogle detaljer i hvert digt, som hun syntes særligt godt om. Det kan være gentagelser, rytmer og den måde, eleverne typografisk har fremhævet visse ord. En af pigerne siger, inden hun læser sit digt, at hun ikke ved, om hun har gjort det rigtigt. Men Iben understreger, at der ikke er noget, der er rigtigt eller forkert, når man skriver digte. Så bliver det en af drengenes tur, men han nægter at læse sit digt op. Til sidst får Iben lov til at læse digtet for klassen.

Digtet er et kærlighedsdigt med flot billedsprog:
sammen

- Mine tanker bliver dybere
- nattens hurtige kærlighed får os tættere sammen
- mit hjerte slår hurtigere men med mere frygt
- vores glade tanker giver os bedre kemi

¹⁰ Citat fra klasserumsobservation august 2016

- min hånd kommer tættere på din hånd i nattens mørke
- vi er bange for, hvad der skal ske
- vores varme fjerner det hele væk
- dit hjerteslag banker som musikken i festen, som er under vores fødder
- dit hoved er på mit skød du sover i lykke og glæde og drømme
- dit hår lyser så klart som den fuldmåne
- mine øjne bliver viklet ind i hinanden
- elsker også dig ¹¹

Herefter er der flere, der ikke vil læse op, og det bliver så Iben eller Sophie, der læser deres digte. Men der er stadig også både drenge og piger, som godt vil læse op. Iben kommenterer konsekvent alle digte ved at fremhæve noget positivt og italesætte en særlig kvalitet ved netop dette digt. Eleverne virker glade og stolte bagefter.

Observation 2. Prosa-værksted

Dagens tema er låneord, og Iben fortæller, at det drejer sig om udenlandske ord, som er kommet ind i sproget, som OKAY og lignende. En af eleverne foreslår FUCK, og hele klassen griner, men Iben tager det seriøst og anerkender, at det er et låneord, og skriver det til klassens store jubel på tavlen, sammen med OKAY. Hun beder nu eleverne skrive alle de låneord ned, de kender, som indgår i det danske sprog. Nogle spørger, om det må være tyrkiske ord. Det siger Iben ja til. Nu er der 7 minutters individuel flow-skrivning i dette. Der er god koncentration om opgaven, og Iben og Sophie går rundt og hjælper eleverne med opgaven, mens de arbejder.

Nu beder Iben eleverne finde Benny Andersen-digtet i kompendiet. Hun spørger, om de vil stå i rundkredsen og læse ligesom sidste gang. Det vil de gerne. Eleverne stiller sig så i en rundkreds og læser en verslinje hver. Digtet handler også om "låneord." Bagefter beder Iben eleverne sætte sig tilbage igen, og hun spørger, om der er ord i teksten, de ikke forstår. Der er en del, da der indgår ord som *lancier* og *bungalow* og *wienervals*. Iben forklarer ordene, så godt hun kan. Sophie er gået ud af klassen et øjeblik for at ordne et ærinde, og i samme øjeblik, som Sophie forlader klassen, bliver der meget uro, og Iben har svært ved at komme til orde. Hun forsøger med klappesignalet, hvor læreren klapper, og eleverne klapper efter. Det virker ikke rigtig. Nogle piger brokker sig over, hvor meget larm der er, og Iben "skælder" ud på eleverne og siger: "*Bare fordi jeg er gæstelærer, så skal I ikke opføre jer sådan.*" Så kommer Sophie tilbage, og roen falder på, idet Sophie fortæller eleverne, at de skal arbejde og være seriøse, for de er jo, som Iben har fortalt dem, alle forfattere i de timer, hvor Iben har dem.

Så beder Iben eleverne om at organisere deres lister over "låneord" grammatisk ved at sætte et N ved navneordene og et T ved tillægsordene. For at kunne lave det, hun kalder en GAS, som betyder et navneord i genitiv, et tillægsord og et navneord eks: **Mandens søde kat**. Der udspinder sig nu en længere samtale med eleverne om, hvilke ord der er navneord eller tillægsord, hvor både Iben og Sophie indgår aktivt. Til sidst vælger Iben at skrive en række eksempler på tavlen, og det ser ud til, at eleverne nu har forstået det, i hvert fald arbejder de alle med deres lister.

¹¹ Elevdigt fra projektet anonym forfatter

Observation 3. Oplæsning

Jeg mødte på skolen en kold decemberdag den sidste dag i projektet, hvor eleverne skulle læse deres noveller for hinanden og for mig som gæst. Lokalet så ud præcist som sidst, med eleverne på række med front mod tavlen og uden kunstneriske virkemidler, der kunne understøtte oplæsningen. Alle elever var mødt til tiden, og Iben bød velkommen og sagde, at hun glædede sig så meget til at høre elevernes noveller, som de havde færdiggjort derhjemme. Hun fortalte, at de alle havde arbejdet supergodt, og at hun var meget stolt af dem. Eleverne så ud til at nyde rosen. Så spurgte Iben eleverne, hvem der ville starte, og et par piger rakte fingeren op. Nogle elever sagde, at de ikke ville læse højt, men deres lærer Sofie forklarede, at alle skulle gøre det. Der var dog en enkelt elev, som kun havde en uge tilbage i klassen, da han var udmeldt grundet den politiske situation, som ikke havde skrevet en novelle og derfor var fritaget. Han virkede meget trykket, og sad i hele forløbet og kiggede ned i bordet. De elever, der lyttede til novellerne, sad ved eller hang hen over deres borde, og det var svært at se, om de lyttede. Men indimellem var der kommentarer og latter i forbindelse med oplæsningen, som tydede på, at de var blevet berørt af det, de havde hørt. Hver gang en elev havde læst sin novelle, klappede eleverne anført af Sofie, og Iben gav positiv feedback, både på novellen og på oplæsningen som sådan, og eleverne tog smilende og tilsyneladende stolte og lettede mod de rosende ord.

Novellerne var skrevet i jeg-form og handlede om hverdagsagtige problemer, med forældre, kæresten og drillerier. Nogle af eleverne havde svært ved at læse højt på grund af deres relativt beskedne dansk-sproglige færdigheder. Men mange var rigtig gode til at læse op, og de uddrag af noveller, som eleverne læste højt, var både gribende og efter min mening sprogligt velskrevne.

En elev læste sin novelle, der handlede om hendes forhold til sine forældre og en begyndende forelskelse. Det var både gribende fortalt og indlevet læst op. Måske den største litterære oplevelse den dag. Bagefter ved lærerinterview fik jeg at vide, at den pågældende elev havde store problemer med at skrive på dansk og derfor ofte fik dårlige karakterer, når hun skulle aflevere skriftlige opgaver. Men når hun skulle læse det, hun selv havde skrevet, så fik hun mulighed for at udtrykke sig både kunstnerisk og indlevet og få en succesoplevelse i forhold til de andre elever.

Uddrag af novellen Tillid

Jeg gik ind i klassen på samme tid med læreren, læreren kiggede på mig og spurgte mig, om JEG havde det fint? ”Ja ja ... nej, hun er faldet pladask for Muhammed fra 9. klasse.” Jeg kunne føle, at jeg blev helt rød i hovedet, alle mulige tanker hoppede rundt i mit hoved. Jeg havde ingen anelse ... Hvad fuck? Jeg begyndte at grine og håbede på at redde den, de andre grinte også, så jeg troede nok, jeg havde reddet den. For at klassen skulle stoppe med at grine, larme, og skulle begynde at lægge mærke til, at læreren var kommet, lagde læreren sin tunge taske hårdt på disken for at få ro i klassen.

Jeg kunne ikke følge med i timen, jeg tænkte på, hvordan Ida kunne finde på at råbe det ud i klassen. Filmen blev ved med at sætte på i mit hoved, det øjeblik Ida råbte det op. Hun råbte det også i går, da vi var ALENE hjemme hos mig, min mor var selvfølgelig ikke hjemme, hvis hun var hjemme, havde jeg fået sandalen i hovedet. Hvordan kunne hun råbe det ud på den måde i klassen, jeg forstod det ikke, men det også lige meget, folk i klassen troede ikke på det, for jeg havde reddet den jo ... ¹²

¹² Elev-novelle fra projektet anonym forfatter

Til sidst takkede Iben og Sofie eleverne for deres flotte arbejde med novellerne, og Sofie understregede, at de virkelig havde lært noget, som de også kunne bruge til deres kommende årsprøver.

I ovenstående observationer ses, at:

- Kunstner rammesætter og leder forløbene i klasseværelset med inddragelse af både kollektiv og individuel oplæsning, skriveøvelser og klassisk tavleundervisning.
- Processerne foregår primært i et klassisk undervisnings-setup, hvor eleverne sidder ved bordene og lærerne enten står ved tavlen eller går rundt i lokalet mellem eleverne. Der indgår kun i meget begrænset omfang bevægelse, andre æstetiske aktiviteter og kunstnerisk framing.
- Kunstner og lærer arbejder tæt sammen i klassen, hvor kunstner har ansvaret for den kunstneriske proces, mens lærer står for klasserumsledelsen og de mere fagmålsrelaterede tiltag.
- Kunstner udstråler positiv energi og giver positiv feedback på elevernes oplæsninger.
- Eleverne har skrevet digte og noveller hjemme og har modtaget formativ feedback af kunstneren.
- Eleverne oplæser egne digte og noveller og får positiv respons fra klassekammerater, lærer og kunstner. Eleverne virker stolte og glade for denne positive feedback
- Eleverne, som har vanskeligheder med at skrive korrekt dansk, får succesoplevelser gennem det kunstneriske og ikke retskrivningsmæssige fokus.
- Det er vanskeligt for kunstner at få arbejdsro i klassen, når lærer ikke er til stede, og lærer og kunstner anvender den forestående eksamen som motivationsfaktor.

Deltagernes oplevelse af projektet

Oplevelse af projektet fra elevernes perspektiv

Eleverne viste sig på baggrund af evalueringer at være meget positive: "Jeg har lært at blive bedre til at skrive digte. Jeg er blevet bedre til at forstå, hvad digte går ud på. – Det har været MEGA hyggeligt – Jeg har nogenlunde lært at bruge GAS (red: Genitiv, adjektiv, substantiv) – Jeg har lært at rime – Jeg har lært at udtrykke mig selv gennem digte. – Opbyggelsen af digtene var svært at lære i starten, men efterhånden kom det hele automatisk. I starten troede jeg, at digte bare var "violer er røde" osv. Men der lå meget mere i det, og man kan lave et digt om alt." ¹³

Også i forhold til arbejdet med noveller udtrykte eleverne tilfredshed: "I novelleforløbet lærte jeg, at man kan gøre noveller bedre ved også at bruge GAS, sammenligninger og sanser. – En novelle kan blive bedre ved at gennemtænke, inden du overhovedet skriver den: Hvad er point of no return, hvordan hovedpersonen udvikler sig – og skrive en god slutning. – Man lærte at beskrive selv de små detaljer. I starten var det svært at forholde sig til en begivenhed eller en konflikt, men senere lærte man det tydeligere. I novelleforløbet har jeg lært at skelne mellem tingene, f.eks. genre. Jeg har lært mest af, at man skal uddybe, så læseren får billeder inde i hovedet, f.eks. hun havde en lyserød bluse på med et kæmpe hjerte i midten." ¹⁴

¹³ Elev citat fra Iben Claces' skriftlige evaluering s. 1.

¹⁴ Elev citat fra Iben Claces' skriftlige evaluering s. 1.

Eleverne havde været glade for samarbejdet med Iben: "Ibens timer har været de timer, man altid glædede sig til. Hun forstår ens pointe og giver ros for vores arbejde. Iben har haft tålmodighed og har altid lyttet til os. – Jeg kan godt lide den måde, hun underviser på. Hun har meget energi, og det er bare super. Kommer til at savne hende." ¹⁵

Der var dog også enkelte mere kritiske kommentarer: "Jeg synes, Iben blander alt for mange sammen, så man bliver forvirret. – Under forløbet synes jeg egentlig ikke, der var noget unødvendigt. Synes dog måske, at der skulle være mindre snak men flere eksempler." ¹⁶

Oplevelse af projektet fra lærernes perspektiv

Iben mente, at eleverne i projektet havde udviklet deres sprog: "Ja, lige præcis. Større ordforråd, større begrebsforståelse, større udnyttelse af de to ting, og større mod. Og en større personlighed i sproget, at der ikke bliver brugt så mange klicheer, at der ikke er sådan lidt gråhed over sproget, nogle gange, når det bliver dansk, fordi at der måske hos nogen ligger en ubevidst opgiveness hos dem i forhold til at udtrykke sig på det danske sprog." (L. AV. s. 1).

Projektet havde været særlig gavnligt for de børn, der havde store dansksproglige udfordringer: "XXX han er en af dem, som jeg vil sige, virkelig har haft gavn af det her, fordi han har en masse ting, han gerne vil ud med, og som han faktisk er dygtig til at komme ud med, sprogligt i forhold til det sprog, han kan, men fordi at han staver næsten lige så dårligt som en, der var ordblind, og dermed altid har fået dårligere karakterer, så er han jo danskfagligt normalt en af de svage, og det er selvfølgelig ikke særlig fedt at skrive, når man ved, at man altid får 02. Så jeg har været glad for, at han har kunnet få lov til ikke at blive bedømt på det lige nu, men på hele den meget mere kreative og kunstneriske måde at gå til det på, så har han nu fået masser af anerkendelse og opbakning fra mig og fra Iben og kunne se, hvor rørt vi bliver over det, han skriver. Jeg har en anden elev, hende der skrev den novelle med noget pigefnidder, altså hun kan ikke skrive en sammenhængende sætning, der er rigtig. Og hvis du læser det, hun læste op, så ville du blive meget imponeret over, at hun får det ud af det, hun har skrevet. Det er fuldstændigt umuligt at læse næsten, hvad hun har skrevet, men hun læser dem selv rigtigt op, sådan som det er det, det betyder. Og det er jo også rigtig dejligt, Iben har ikke rettet nogen stavefejl der, fordi det ville ødelægge alt." (L. AV. s. 4).

Der var også udfordringer: "Processen har været lang og måske faktisk også lidt for lang. Men det er svært at vurdere nu, fordi vi som sagt har været udsat for tre store forhindringer, der kom udefra. Så det vil sige, der har været alle de forhindringer, der kunne være, og hvis det betyder, at projektet kunne være blevet endnu bedre, hvis det ikke havde været, så er det et godt projekt. Det sværeste i processen har været at få eleverne til at være villige til at byde sig så meget, som Iben har forestillet sig, at de kunne. (..) det er det, jeg har tænkt, der har været egentlig den største udfordring, når jeg kigger tilbage." (L. AV. s. 2) Som begrundelse for, at eleverne har opfattet det som en meget lang proces, forklarer Sophie: "Ja, de er jo vant til at blive bedt om at skrive en tekst på 3½ time, det er det, de skal kunne. Det er kravene til eksamen." (L. AV. s. 2).

Om samarbejdet med Iben: "Men jeg synes, at det har været meget nemt at arbejde sammen med Iben, fordi hun faktisk i al sin sprudlende personlighed er meget konkret. Det er meget konkret, de opgaver, hun stiller, og det er meget konkret, de ting, hun har bedt både os til det møde og så eleverne om at lave. Og det er godt for eleverne og sådan set også for os andre." (L. AV. s. 1).

¹⁵ Elev citat fra Iben Claces' skriftlige evaluering s. 1.

¹⁶ Elev citat fra Iben Claces' skriftlige evaluering s. 1.

Om egen læring siger Sophie: "Jeg giver jo min egen feedback, som jeg har gjort de sidste ti år, men hvor at det er super interessant for mig bare det at se et andet menneske, og så endda at se et skrivemenneske give feedback. Det er virkelig spændende. (..) Måske kunne jeg godt, altså jeg tror faktisk også, at jeg er blevet inspireret til måske at gøre det en gang imellem, jeg ved ikke, om jeg kan få lov at skifte fremover i den rolle og sige, nu skriver I stile, det handler ikke om stavfejl og kommaer, nu skal I skrive ud fra alle de andre ting, vi har arbejdet med, sammen med Iben, og så give dem karakter ud fra det." (L. AV. s. 4).

Oplevelse af projektet fra arrangørens og kunstnerens perspektiv

Iben var overordnet tilfreds med projektet og elevernes udbytte i forhold til den kunstneriske proces: "Jamen, altså jeg er overordnet bare rigtig glad og rigtig stolt. Fordi jeg kan se på både det, de har lavet nu, og det, vi har hørt i dag, og så også det, som de faktisk har skrevet selv i deres evaluering på projektet, det er, at de faktisk synes selv, at de har lært noget. Og så var jeg jo bare sindssygt glad for at se nogle af de greb, som de brugte i digtene også, og at de rent faktisk har kunnet overføre til også at bruge i novellerne. (K. AV. E. s. 1). Rent sprogligt har eleverne også rykket sig: "De er svære rent sprogligt, nogle af dem er jo ikke, men andre er virkelig. Så er det sgu da fantastisk, at man har kunnet arbejde så meget ned i nørkleriet med det ene og det andet og sidde og nørde metaforer og sådan noget med dem. Det er sgu da fantastisk. Hvor fedt er det lige." (K. AV. E. s. 8).

Endelig har nogle af eleverne taget poesien med sig som en udtryksform i eget liv: "Nogle af pigerne de har jo haft det der med, at de siger, nåh, men altså vi har glædet os sådan om torsdagen, og nu er de begyndt at skrive digte derhjemme. Men at de også kan bruge det på en personlig måde, det er selvfølgelig dejligt." (K. AV. E. s. 5).

Om samarbejdet med klassens lærer, Sophie, udtaler Iben: "Det har været fantastisk samarbejde. Virkelig fantastisk. Fordi Sofie har jo været den ideelle samarbejdspartner på den måde, at hun har givet plads, og hun har sat de rammer, der skulle til. Hun har ligesom givet line, når der var brug for det, og så har hun samlet op, når der var brug for det. Og det er både i forhold til mig og i forhold til klassen. Altså f.eks. vidste hun godt, at hvis hun sagde jamen, prøv at høre, de her digte dem får I karakterer for, fordi det nogle gange bare ikke er nok at skulle aflevere, men det at skulle aflevere noget, hvor man bliver bedømt og får en karakter for det. (..)Og så synes jeg også, at det har været fedt, at hun har været der hele tiden, det er jo en gave eller et privilegium at få lov til at være to, fordi det der med at hun har været med i hele processen, og hun har kunnet gå ind og hjælpe, og så samtidig (..) det der med, at hun kender klassen." (K. AV. s. 4).

Der har imidlertid været en del udfordringer i projektet. "Så jeg synes, at med alt den sådan, at det har været en amputeret proces pga. alle de ting, som vi ikke har kunnet gøre noget ved, men bare ligesom har skullet forholde os til. Og så i starten så tænkte jeg også, jamen, altså nogle af dem er ikke særligt stærke sprogligt. Får de overhovedet noget ud af det, og jeg har også sådan en, åh, af frustration, ikke, på deres og på mine egne vegne, får de nu nok ud af det, altså er det godt nok?" (K. AV. s. 1).

Herudover var der didaktiske udfordringer: "Der synes jeg jo bare, at det er enormt svært indimellem og så også skulle have antennerne ude i forhold til klasseledelse ... selvfølgelig har Sofie været der, det har været, hvis hun f.eks. har været ude at telefonere eller et eller andet, fordi de ved jo godt, at Sofie hun accepterer slet ikke noget slinger i valsen. Jeg har ikke den samme autoritet med dem simpelthen. Fordi jeg er deres gæstelærer." (K. AV. s. 2). På dette didaktiske felt mener Iben, hun har lært meget: "Og så for jeg lærer jo også af det, altså alt det der kommer den vej, er jo også

læring, også når det er hårdt, også når det er sådan i starten, hvor at der er for meget forklaring og for lidt handling. Ja, så sagde Sofie bare, at det ville blive bedre, hvis vi har en vekselvirkning, hvor vi måske kan introducere noget, og så får de en skriveøvelse bare kort med greb, som de selv kan sidde og arbejde med. (...) Det er jo igen den der, jeg har jo ikke på den måde didaktik med i rygsækken, som hun har.” (K. AV. s. 5).

Oplevelsesmæssige og læringsmæssige potentialer

Projektet rummede en række oplevelses- og læringspotentialer for de deltagende parter. Disse var dels knyttet til oplæsning og analyse af digte og noveller i klassen, dels til elevernes eget arbejde med den kunstneriske skriveproces, med feedback fra den professionelle kunstner, samt endelig til elevernes oplæsning af egne værker i klassen. For lærer og kunstner var der yderligere potentiale for kunstnerisk og didaktisk udvikling. Opsamlet er potentialerne i projektet følgende:

Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for de deltagende elever
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p><i>Indtryk:</i> Eleverne fik en række kunstoplevelser i forbindelse med oplæsning af digte og noveller. Deltagelsen i de kollektive kunstoplevelser rummede et potentiale for at udvikle glæde og livslyst, når eleverne indgik i og delte lystbetonede oplevelser og oplevede, at kunsten kunne berige deres liv.</p> <p><i>Udtryk:</i> Eleverne eksperimenterede med forskellige litterære greb og genrer og fik hermed mulighed for at udvikle sproglige og litterære færdigheder. Eleverne tog i arbejdet med egne tekster afsæt i egen baggrund og omsatte oplevelser og følelser til æstetiske udtryksformer. De fik herigennem mulighed for at udvikle udtryksmæssige færdigheder og kreativitet.</p> <p><i>Indhold:</i> Eleverne fik kendskab til poesi og noveller som kunstneriske genrer. Eleverne arbejdede med en række sproglige og syntaktiske tematikker, hvorved de kunne udvikle danskfaglig og sproglig kompetence. Eleverne arbejdede med egne digte og noveller, hvor de hovedsageligt tog afsæt i oplevelser fra eget liv. Eleverne fik hermed mulighed for, i en æstetisk læreproces, at omsætte indtryk til æstetiske udtryk, som blev delt med hinanden på skolen. Herigennem fik eleverne mulighed for at spejle sig i både egne og de kollektive fortællinger og udvikle forståelse for sig selv og hinanden og udvikle identitet.</p> <p>Særligt elever med svage dansk-sproglige kompetencer profiterede af denne arbejdsform og fik både mulighed for at udtrykke, hvad de havde på hjerte, og udvikle glæde og selvtillid.</p>
Relationelle potentialer	<p>Eleverne indgik i samarbejde med og udviklede relationer til en udefrakommende kunstner med anden arbejds måde, kontaktform og andre kulturelle værdier og havde herigennem mulighed for at udvikle interpersonel forståelse. Og forståelse/kontakt til dansk litteratur. Eleverne hørte hinandens oplæsninger og fik herigennem mulighed for at se hinanden på nye måder og få en udvidet forståelse for hinanden og udvikle interpersonelle kompetencer. Elever, som ifølge læreren i andre sammenhænge fremstod som fagligt svage, viste sig som kompetente i dette forløb. Dette gav dem ny anerkendelse og styrkede deres selvtillid.</p>
Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for den deltagende lærer
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p><i>Indtryk:</i> Læreren fik ved at overvære elevernes og kunstnerens arbejde en direkte oplevelse af forskellige kunstneriske udtryk i praksis. Deltagelsen i de kollektive kunstoplevelser rummede et glædes- og livslystpotentiale for læreren, fordi hun indgik i og delte oplevelser med eleverne, som de alle oplevede som både lyst- og meningsfulde.</p> <p><i>Udtryk:</i> Læreren fik ideer til, hvordan anvendelse af kunstneriske arbejds metoder kunne skabe rammer for elevernes kreative udforskning af sprog og forskellige litterære genrer. Med afsæt i en kunstnerisk frihed, hvor retskrivning og grammatik ikke var betydningsfuld, samt inspiration til nye måder at give kunstcentreret feedback.</p> <p><i>Indhold:</i> Læreren fik gennem det direkte møde med kunstner indsigt i en forfatters arbejds måde. Gennem det ugelange arbejde i fordybelse med poesi og novelle som kunstnerisk udtryksform fik læreren mulighed for at udvide sin viden om disse udtryksformer i en skole kontekst.</p>

Relationelle potentialer	Læreren fik ved at iagttage elevernes processer øje på nye sider af eleverne, hvilket skabte mulighed for nye forståelser af og nye relationer til de deltagende elever. Læreren fik mulighed for at samarbejde med en anden profession og havde herved mulighed for at udvide sin forståelse for og relation til voksne med andre forforståelser og værdier.
Didaktiske potentialer	Læreren kunne ved at iagttage kunstnerens måde at relatere sig til og arbejde med eleverne spejle egen måde at relatere sig til og arbejde med eleverne og herved reflektere over og muligvis udvide egen praksis. Herudover fik læreren inspiration til arbejdsmåder, hvor elever med svage dansk-sproglige kompetencer kunne få mulighed for at udtrykke sig gennem kunstnerisk formsprog, og de udviklede glæde og selvtillid.
Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for kunstner og arrangør
Kunstprocesrelaterede potentialer	<i>Indtryk:</i> Kunstner fik potentiel inspiration til eget kunstneriske arbejde gennem at opleve elevernes forskellige udtryksformer. Deltagelsen i de kollektive kunstoplevelser rummede et potentiale for at udvikle glæde og livslyst, når kunstneren indgik i og delte oplevelser med eleverne, som de alle oplevede som både lyst- og meningsfulde. <i>Udtryk:</i> Gennem arbejde med forskellige kunstdidaktiske greb og feedback til eleverne havde kunstner potentiel mulighed for at få inspiration til eget arbejde. <i>Indhold:</i> Gennem interaktivt arbejde med elevernes egne værker havde kunstner mulighed for at udvikle viden om og forståelse for både elevernes sproglige og sociokulturelle baggrund og deres individuelle historier. Særligt elever med svage dansk-sproglige kompetencer profiterede af denne arbejdsform og fik mulighed for at udtrykke sig og udvikle glæde og selvtillid.
Relationelle potentialer	Kunstner fik gennem det praktiske arbejde med eleverne mulighed for at relatere sig til eleverne og herigennem udvikle forståelse for andre med anden kulturel baggrund. Kunstner fik mulighed for at samarbejde med andre professioner i en anden kontekst og mulighed for at udvide sin forståelse for og relation til voksne med andre forforståelser og værdier.
Didaktiske potentialer	Kunstner fik gennem det praktiske arbejde med eleverne mulighed for at udvide sit kendskab til målgruppen og afprøve og evaluere forskellige didaktiske greb i praksis. Kunstner kunne gennem samarbejde med lærer spejle egen måde at relatere sig til og arbejde med eleverne og herved reflektere over og udvide egne didaktiske kompetencer.

Udfordringer i projektet

Selvom arrangør, kunstner og elever overordnet mente, at projektet var vellykket, var der dog en række udfordringer:

- Der var flere force majeure-problemer, der medførte store ændringer i projektforsløbet og implicerede en række usikkerhedsmomenter for både skolen som sådan og for de involverede elever, lærerne og kunstneren.
- Herudover var der store sproglige udfordringer for en del af elevernes vedkommende, der bevirkede, at det var vanskeligt for dem at følge undervisningen og indgå i de forskellige skriveøvelser.
- Endelig var målgruppens læringsmotivation primært rettet mod at tilegne sig danskfaglige kompetencer, der kunne sikre dem bedre karakterer og en god afsluttende eksamen. Dette bevirkede, at det var svært at motivere eleverne til det ugelange processuelle arbejde med egne tekster.
- Samtidig var der didaktiske udfordringer, hvor kunstner som "gæstelærer" indimellem havde vanskeligheder ved at få den fornødne opmærksomhed og arbejdsro i klassen.

Opsummering af case 3 – At være og at skrive

Projektet har overordnet levet op til arrangørens og kunstnerens mål. Planlægningen havde stået på i et års tid, og ved projektstart forelå en tidsplan, et velbeskrevet fagligt indhold og et kompendie, som kunstner havde lavet. Tidsplanen for projektet blev imidlertid ændret kort efter projektstart, på grund af en række udenrigspolitisk relaterede force majeure-hændelser, og forløbet blev komprimeret og gennemført i forkortet form. Disse hændelser skabte usikkerhed for alle parter, og en vis demotivation hos eleverne, der vanskeliggjorde projektet. En anden udfordring viste sig at være, at nogle af klassens elever havde meget svært ved at forstå og udtrykke sig på skriftligt dansk. Trods disse problematikker lykkedes det kunstner i tæt partnerskabslignende samarbejde at gennemføre et vellykket litteratur-forløb, hvor eleverne både lyttede til og selv producerede digte og noveller, som eleverne efterfølgende ytrede stor tilfredshed med. Det skriftlige og mundtlige supplerede hinanden på en særlig positiv måde for de elever, der havde svært ved det skriftlige.

Eleverne arbejdede med at tage afsæt i egen baggrund og anvende dette som impuls for eget skabende arbejde og fik herigennem mulighed for at dele oplevelser og udvikle forståelse for sig selv og hinanden. Herudover havde eleverne mulighed for at udvikle sproglige og litterære kompetencer. Endeligt virkede den kunstneriske proces som et frirum, hvor elever med svage dansk-sproglige kompetencer fik mulighed for at udtrykke sig gennem de kunstneriske sprogformer, og de udviklede glæde og selvtillid. Kunstner indgik i hele forløbet som dynamisk, varm og inspirerende "underviser", der tilførte den traditionelle danskundervisning nye aspekter. Der var i forløbet en del didaktiske udfordringer, som imidlertid blev diskuteret og løst undervejs. Samarbejdet mellem lærer og kunstner forløb i hele projektperioden som et partnerskab, hvor de supplerede hinanden og gensidigt lod sig inspirere af og tog ved lære af hinanden.

Ved projektafslutning var alle involverede parter enige om, at projektet havde været både lærerigt og værdifuldt for alle deltagere og givet nye impulser og ny inspiration til danskundervisningen.

Case 4. Små Komponister – Figura-ensemblet

Thomas Thorsen

Projekttitel	Sted	Ansøger	Projektbeskrivelse
Små Komponister	Århus, Hasle skole	Figura-ensemblet.	I mødet med professionelle musikere og komponister søger Figura med projektet at udvikle elevernes musikalske bevidsthed.
Kunstart	Tidsramme	Ansøgt beløb	
Musik	2-dages workshop	33.750	Gennem enkle øvelser og værktøjer lærer eleverne om rytme, tonehøjde, form og klang. De lærer også at skrive deres egen musik ned. Elevernes kompositioner bliver spillet af professionelle musikere og eleverne selv, og workshoppen afsluttes med en koncert.
Målgruppe	Der blev i alt holdt fem workshops a to dages varighed på Hasle skole.	Bevilget beløb	
1. - 5. klasse (fem workshops) Den observerede workshop foregik i en 5.-klasse		33.750	
Kunstnere	Figura var således 10 dage på Hasle skole.		
Figura: Anna Kleist (klarinet), Frans Hansen (sax og slagtpøj), Peter Bruun (komponist)			



Projektets mål og forløb

Projektets mål

De små komponister bevæger sig i krydsfeltet mellem musikalsk skabelse og oplevelse. Workshoppen har dels fokus på at formidle en musikalsk genre (klassisk musik) med dertilhørende begreber og strukturer, dels fokus på arbejdet med en kreativ og æstetisk proces, hvor elever og musikere (og lærer) mødes i og om skabelsen af musik.

Eleverne og læreren møder i workshoppen kunsten personificeret ved to musikere fra Figura-ensemblet, og de får i plenum og i mindre grupper lov til at prøve kræfter med at spille og komponere små musikstykker.

Figura beskriver på deres hjemmeside workshoppen Små Komponisters formål på følgende måde:

- Eleverne deltager i legende musikalsk udfoldelse og indgår i sammenspil med enkle rytmiske og melodiske figurer.
- De bruger krop, stemme og forhåndenværende klangkilder i det skabende musikalske arbejde og producerer lydillustrationer og klangkulisser over egne fortællinger.
- De lytter opmærksomt til korte musikstykker. De får mulighed for at opleve og vurdere kunstnerisk kvalitet.

Fra ansøgning til gennemførelse

Ansøgnings- og planlægningsforløbet er initieret af Figura-ensemblet, og som første led i processen har Figuras administrator henvendt sig til børnekulturhuset i Århus. Da børnekulturkonsulenten kender til Figura og én gang tidligere har haft workshoppen Små komponister ude på en århusiansk skole, bliver man enige om at ansøge huskunstnerordningen i forhold til Små komponister. Figura udarbejder herefter et udkast til en ansøgning, som Børnekulturhuset siger god for og tilslutter sig. Det er Figura, der står som ansøger.

Efter at bevillingen er givet, kontakter børnekulturkonsulenten Hasle Skole, der takker ja til at deltage i projektet. Valget falder på Hasle skole, fordi skolen har en musikprofil og nogle musiklærere, der generelt er positive i forhold til oplevelser og aktiviteter med musik. Børnekulturkonsulenten tager så direkte kontakt til en toneangivende musiklærer, der sammen med fire andre musiklærere fra Hasle skole bekræfter sin deltagelse i selve workshoppen.

Aftalerne med Hasle skole laves før sommerferien 2016, og umiddelbart efter sommerferien modtager lærerne på skolen Figuras materiale. Midt i august afholdes der et møde på Hasle skole, hvor involverede parter (kunstnere og administrator for Figura, børnekonsulenten i Århus kommune, pædagogisk leder fra Hasle skole, en koordinerende musiklærer samt forskergruppen) diskuterer det kommende forløb. Mødet er initieret af forskergruppen, og det står på mødet klart, at der på skolen er lidt forvirring og usikkerhed omkring den praktiske afvikling af Små komponister. På mødet bliver alle parter enige om, at et sådant forberedende møde er betydningsfuldt i forhold til at forventningsafstemme og få alle aftaler på plads.

Inden workshoppen afvikles, bruger musiklærerne tid i deres undervisning på at arbejde med Figuras undervisningsmateriale i de udvalgte klasser.

Selve workshopdelen, som i praksis er fem forskellige 2-dages workshops (med fem forskellige klasser), afvikles i løbet af to uger midt i september. Figura er i alt ti dage på Hasle skole, hvor kunstnere/musikere fra ensemblet er engageret i at gennemføre de fem 2-dages workshops.

Projektforløb

I forbindelse med denne undersøgelse er én af de fem workshops på Hasle skole blevet observeret (og videofilmet). Desuden er administratorer, kunstnere, musiklærer og elever fra den aktuelle workshop blevet interviewet. Selve workshoppen strækker sig over to skoledage og involverer to musikere, en klasse og klassens musiklærer. Den observerede gruppe var en 5.-klasse og deres musiklærer.

Den første dag har klassen besøg af én kunstner/musiker – Anna Kleist, der er klarinettist i Figura. Anna fungerer som workshopleder og introducerer eleverne til musikalske grundbegreber, kompositionsmusik og arbejdsmetoder i forhold til at notere og komponere musik. Det meste af dagen bruges således på, at hele klassen arbejder sammen i fælles aktiviteter omkring rytmik og notation af musikalske bevægelser og klange. I den forbindelse komponerer klassen sammen med Anna en musikalsk klangkulisser til en lille historie om en snemand, der ender med at smelte. En del af dagen (ca. en time) bruges på gruppekompositioner, hvor grupper på 5-6 elever sammen arbejder på en komposition. Ved den første dags afslutning spiller grupperne deres kompositioner for hinanden.

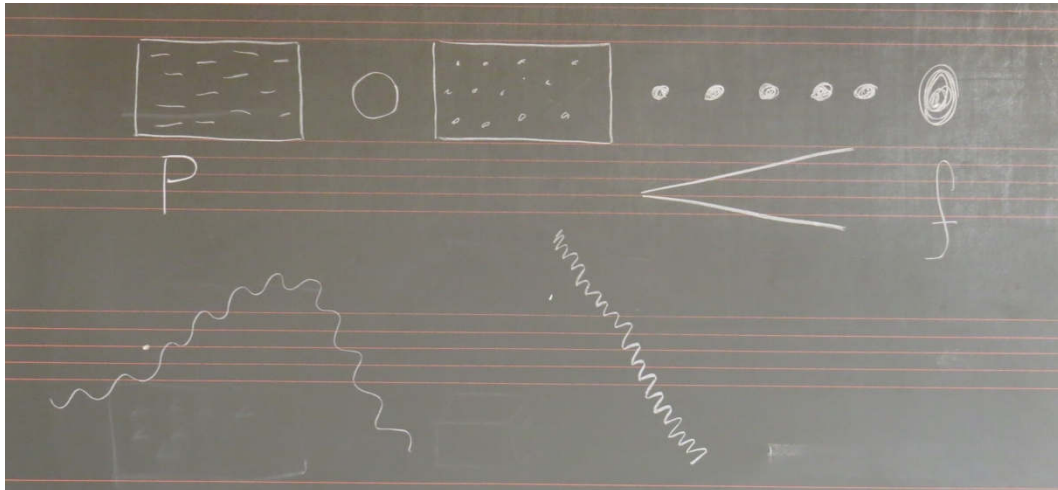
Den anden dag kommer der en ekstra musiker – Frans Hansen, der spiller på slagtøj og sav. Frans og Anna spiller sammen med eleverne og støtter dem i arbejdet med at komponere. Arbejdet med komposition i grupperne er dagens omdrejningspunkt, og det æstetiske produkt (en koncert) er et pejlemærke for dagens arbejde. Desuden arbejdes der i plenum med klassens fælleskomposition "Snemanden", ligesom der laves en fælles generalprøve med gruppernes kompositioner. Dagen og workshoppen afsluttes med koncerten, hvor elever og musikere sammen spiller gruppernes kompositioner (efter elevernes partiturer) for et publikum. Læreren deltager som observatør.

Observationer – nedslag i forløbet

Observation 1. Øvelser i notation og rytmik

Efter den indledende snak om musik og komponister tegner Anna en skala med almindelige noder på tavlen. Så begynder hun at pakke sin klarinet ud af kassen – del for del – mens eleverne prøver at gætte, hvilket instrument hun samler. Eleverne får herefter på skift lov til at gå op til tavlen og pege på forskellige noder, som Anna samtidig spiller på klarinetten. Klassen vil meget gerne være med, og de fleste elever kommer til tavlen. Elevernes "tonerækker", som Anna spiller, præsenteres som kompositioner.

Herefter introducerer Anna en anden måde at notere musik eller lyd på. Ikke som noder, men som "lydbokse", hvor lydindholdet tegnes i form af prikker, streger, cirkler eller lignende. Eleverne hjælper med at finde på tegn og symboler, der kan beskrive forskellige lyde, toner og musikalske bevægelser. Anna noterer elevernes ideer på tavlen i en visuel lydboks, hvorefter hun spiller det, der "står" i lydboksen.

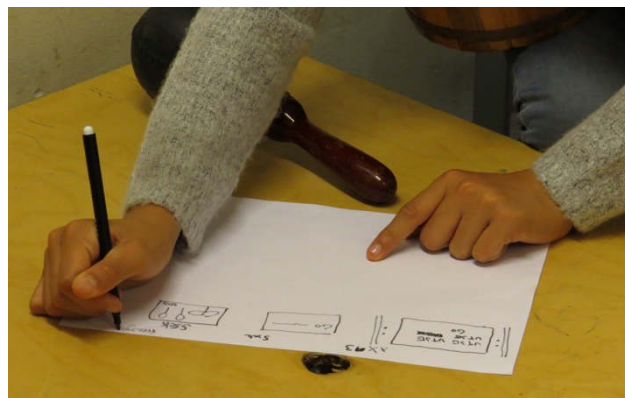


De næste aktiviteter har en legende tilgang til arbejdet med rytmik. Klassen står i en rundkreds på gulvet og laver en rytmeøvelse, hvor de tramper pulsen med fødderne og finder et fælles beat. Denne aktivitet sættes sammen med en navneleg, hvor elevernes navne bliver brugt som en del af øvelsen. Tre navne ad gangen, som hele gruppen skal sige i forskellige rytmer. Musikbegreber som accelerando (hurtigere) og rallentando (langsommere) introduceres, og klassen synes tydeligt, det er rigtig sjovt. Anna får samtidig alle navnene lært. Rytme-navnelegen udvides med forskellig bodypercussion, hvor eleverne bruger deres egen krop som rytmeinstrument.

Herefter tager Anna igen klarinetten frem og spiller lidt af Mozarts klarinetkoncert for eleverne, der interesseret lytter. Klassen har i forvejen hørt dette stykke musik sammen med deres musiklærer, og deres intense blikke og kropssprog vidner om, at musikken genkendes. Før den første pause går Anna igen op til tavlen, hvor der laves flere lydbokse, som Anna spiller. Klassen kender nu konceptet og byder ind med nye ideer, som blandt andet tager afsæt i de begreber, klassen lærte i arbejdet med rytmik.

Observation 2. Gruppearbejde med komposition

På workshoppens anden dag inddeler læreren eleverne i fire grupper, der får en time til at arbejde med en kompositionsopgave. Proceduren er den samme som ved et gruppearbejde dagen før – eleverne skal lave en komposition i form af lydillustrationer og klangkulisser til en fortælling, de selv finder på. Denne gang har grupperne mulighed for at bruge de to musikere, Frans og Anna, som undervejs hjælper grupperne og spiller med på henholdsvis sax og klarinet. Kompositionerne skal noteres i lydbokse.





Frans er en meget populær musiker hos grupperne, da alle grupperne gerne vil have saven med som instrument i deres komposition. Han hjælper grupperne med at holde fokus på det musikfaglige og holder dem fast på de tegn, de har noteret i deres lydbokse. Eleverne bliver bedt om at være præcise i deres notation og overvejelser omkring lydbilledet. Frans hjælper også grupperne med gode værktøjer til at spille sammen – f.eks. hvordan man skal tælle for, sidde sammen som orkester, holde øje med hinanden og give tegn til hinanden. Grupperne tager rådene til sig, gør sig umage og arbejder engageret med opgaven – også efter at Frans er gået videre.

Observation 3. Koncerten

Da koncerten skal starte, sidder en 1.-klasse med to lærere klar som publikum. Der mangler imidlertid tre piger fra 5.-klassen. Mens musiklæreren prøver at finde pigerne, spiller Frans et lille stykke musik på saven, hvilket vækker stor nysgerrighed hos de mindre 1.-klasser elever. Da pigerne og musiklæreren kommer tilbage, går koncerten i gang, og de fire grupper optræder på skift. Fremførelserne går rigtig fint, eleverne er koncentrerede og ”på”, og de optræder med en tydelig stolthed over deres kompositioner.



Grupperne har i modsætning til den første dag i workshoppen haft mere fokus på lyd-delen og det musikalske sammenspil, som Frans har boostet i sit arbejde med eleverne, så resultatet nu står tydeligere som en egentlig musikalsk komposition. Én af grupperne har stadig mest vægt på selve historiedelen, frem for musikken, denne gruppe havde også svært ved at holde fokus på førstedagen, og gruppen er fortsat lidt i samme spor på workshoppens anden dag. En anden gruppe tænker meget tydeligt i musik og lyd. De bruger både instrumenter, krop og stemme, og én af eleverne har af gruppen fået til opgave at dirigere.

Til sidst optræder hele 5.-klassen med "Snemanden". Der er glæde og stolthed at spore hos eleverne. Anna takker publikum og 5.-klassen for en rigtig god oplevelse og en fornem koncert.

Deltagernes oplevelse af projektet

Oplevelse af projektet fra elevernes perspektiv

Klassen gav i den afsluttende evaluering med Anna og Frans udtryk for, at workshoppen havde været rigtig sjov og lærerig. Det samme gjorde sig gældende i de efterfølgende interview, hvor eleverne blev interviewet i de grupper, de havde komponeret i. Eleverne gav her udtryk for, at det havde været inspirerende at arbejde sammen med kompetente musikere. En af eleverne siger:

”Det var sjovt. Jeg blev helt sådan – det er svært at forklare. Jeg blev sådan helt wow, fordi de ved virkelig, hvad det er, de snakker om, fordi ... han kom over til os og gav sådan en hel masse gode råd, og han sagde bare en helt masse kloge ting, som jeg slet ikke havde tænkt på”. (E. SK. s. 1).

I de sekvenser, hvor musikerne spillede for klassen, var det tydeligt at observere elevernes fascination – dels af musikken og dels af det håndværk og den musikalske professionalisme, som blev demonstreret.

I forhold til kompositionsdelen svarer den ene elevgruppe følgende på spørgsmålet om, hvad der gjorde det spændende at komponere musik:

”Man finder en hel masse ideer, og så laver vi dem sammen og ser, hvad det bliver til. Og at vi selv sådan kan bestemme, hvilken lyd og hvilke instrumenter man vil bruge til det. Vi bestemmer selv, så det lyder bedst”. (E. SK. s. 3).

Eleverne fortæller også, at samarbejdet i grupperne har været godt og vigtigt i processen med at skabe musik. Den første elevkommentar til spørgsmålet, ”Hvad var det bedste ved workshoppen?”, lød:

”At man har været i grupper, som man normalt ikke plejer at være i, altså sådan teamwork”. (E. SK. s. 2).

Oplevelse af projektet fra lærerens perspektiv

Klassens musiklærer gav i et interview før workshoppen udtryk for, at han generelt synes, det er inspirerende for eleverne og ham selv at få professionelle gæstelærere ind i skolen og musikundervisningen. Han forventede også at få faglig inspiration til egen undervisning.

Musiklæreren var efter workshoppens afslutning begejstret for det forløb, eleverne havde været igennem. Om sin egen oplevelse siger han:

”Det giver mig en vished om, at ting godt kan lade sig gøre; at arbejde på denne her måde med elever ... man kan have sine forbehold, men det er faktisk ikke så svært, hvis man har den indgangsvinkel, som Anna og Frans har. Det giver mig nok lidt mod, tror jeg – det kan jeg godt gøre, også med andre klasser”. (L. SK. E. s. 2).

Musiklæreren var svær at aflæse under workshoppen, da han forholdt sig passivt og tilbageholdende. Han var dog aktiv, når der skulle organiseres og assisteres ved bl.a. gruppearbejde. Han fortæller, at han var lidt usikker på sin rolle, og han valgte at holde sig i baggrunden og observere så meget som muligt.

Efterfølgende gav musiklæreren udtryk for, at workshoppen havde været inspirerende for både ham og eleverne. Ud over de musikfaglige og metodiske inputs, han havde fået, bemærkede han også Annas anerkendende måde at møde eleverne på i arbejdet med klassisk musik og komposition.

Oplevelse af projektet fra arrangørens perspektiv

Figuras administrator, børnekulturkonsulent og skoleledelse. Administratoren (Stine Mortensen) i Figura fortæller, at hun i workshoppens ansøgningsfase har taget kontakt til børnekulturkonsulenten i Århus kommune, da det er svært at komme igennem og lave aftaler omkring Små komponister med de enkelte skoler (medmindre det er privatskoler). Stine fortæller dog, at Figura nogle gange er i

direkte kontakt med skolen eller læreren, når workshoppen er på plads. Når aftalen er sikker, sender Figura endvidere forberedende undervisningsmateriale ud til skolen.

Stine tilføjer, at det er lidt besværligt med et mellemlid i børnekulturkonsulenten, men at det også er nødvendigt for at kunne komme igennem med sit projekt.

Børnekulturkonsulenten er på linje med Stine i denne betragtning, men siger, at børnekulturhuset (og dermed kommunen) er det bureaukratiske mellemlid, der er garant for en aftager til workshoppen. På samme tid har hun mulighed for at fordele tilbudte projekter mellem skolerne og være garant for kvaliteten over for skolerne. Hun fortæller, at hun kender Figura fra et tidligere besøg med Små komponister, og hun er derfor helt tryk ved konceptet. Børnekulturkonsulenten ser i denne sammenhæng sin egen rolle som en formidler, der sørger for, at workshoppen kommer et sted hen, hvor der er motivation og engagement.

Den pædagogiske leder på Hasle skole siger, at hun sætter pris på, at børnekulturkonsulenten er involveret, da skolen bliver tilbudt en mangfoldighed af forløb og workshops, som for skolen kan være svære at sortere i. I forhold til koordineringen af de fem workshops giver skolelederen udtryk for, at der er meget praktik og logistik, der skal gå op. Hun er derfor glad for, at der er tale om 2-dages workshops og ikke 5-dages.

Den pædagogiske leder tilføjer, at hun er begejstret for, at Små komponister er et gennemprøvet koncept. Og hun fortæller, at skolen har haft flere workshops og forløb, hvor gæsteundervisere har manglet basal pædagogisk og didaktisk indsigt.

Stine, Figuras administrator, siger, at Figura er fleksible i forhold til længden af workshoppen. Formen med to dage har vist sig at være attraktiv for skolerne, så det er det koncept, de i udgangspunktet tilbyder. Anna og Frans giver udtryk for, at modellen med 2-dages workshop er rigtig god i forhold til at fastholde elevernes motivation og engagement.



Oplevelse af projektet fra kunstnerens perspektiv

Anna fortæller, at det har været en vellykket workshop på Hasle skole, og det giver hende et boost at se eleverne være kreative, arbejde sammen og fordybe sig i musikken. Hun siger bl.a.:

”Pigegruppen i går var altså sjove. Så tog de dirigentrollen med og havde stemmer med. Først vidste de slet ikke, hvad de skulle, men næste gang jeg kom, havde de lavet ti bokse med lyde, det synes jeg var lidt sjovt” (K. SK. s. 1).

Om sin egen rolle som formidler af kunst siger Anna:

”Man vil gerne give det, den kunst, der har givet os store oplevelser. Vi prøver at åbne ørerne for børnene, så de senere kan få kærlighed til musik, kunst og kreativitet. Nogle af dem bobler, når de laver disse ting”. (K. SK. s. 1).

Det var tydeligt, at opstarten og anslaget til workshoppen var afgørende for Anna. Hun var bevidst om, at det var her, elevernes nysgerrighed og åbenhed skulle gribes, og her, deres stemthed for musikken og fællesskabet omkring musikken skulle etableres og dyrkes. Anna siger bl.a.:

”Jeg prøver på at være opmærksom på, at man hele tiden har dem med, ikke at tale hen over dem – det er vigtigt at føle efter ... Jeg spiller også med dem, mit musikerskab gør, at jeg kan lave musik på den måde. Jeg ved, hvordan man styrer det. Hvis børnene er med, er det nemt for mig at lave struktur”. (K. SK. s. 1).

Anna har været med til at afvikle Små komponister mange gange før. Hun kender det didaktiske koncept og ved, hun kan stole på sin musikalske professionalitet. Alligevel pointerer hun, at det er en ny og unik workshop hver gang, og hun skal være 100 % på, hvis det skal lykkes. Hun siger:

”Ja, vi ved godt, når vi er ude ved børn, så er der afregning ved kasse et – der er ingen nåde. Og det er jo ikke ondt, men det er bare sådan, at hvis man ikke fænger, så fænger man ikke. Og det kan man mærke”. (K. SK. s. 3).

Anna lægger vægt på, at samarbejdet med læreren er godt. Når klassens lærer går engageret og positivt ind i projektet, har det en tydeligt afsmittende effekt på elevernes tilgang til workshoppen, fortæller hun.

Oplevelsesmæssige og læringsmæssige potentialer

Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for de deltagende elever
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p><i>Indtryk:</i> Eleverne fik en række kunstneriske og musikalske oplevelser, når musikerne spillede for dem og spillede med dem. Herudover fik de mulighed for at fordybe sig i de kreative og æstetiske processer, som de fandt sjove og vigtige.</p> <p><i>Udtryk:</i> Eleverne komponerede selv små klassiske musikstykker, som de spillede og optrådte med i grupper sammen med to professionelle musikere. Kompositionerne tog afsæt i små historier, som eleverne også selv fandt på. På den måde fik de omsat ideer, oplevelser og følelser til kreative og æstetiske udtryksformer.</p> <p><i>Indhold:</i> Eleverne fik kendskab til musikalske grundbegreber (f.eks. rytme, klang, form og dynamik), og de blev præsenteret for klassisk musik som kunstneriske genrer. Eleverne arbejdede med notation i form af ”lydbokse”, som gjorde det muligt for dem at fastholde musikalske ideer og lave et partitur uden forudgående kendskab til noter/notation. I grupper arbejdede eleverne med kompositioner, og de fik hermed mulighed for i en æstetisk læreproces at omsætte indtryk til æstetiske udtryk. Som afslutning på workshoppen optrådte eleverne sammen med musikerne med deres kompositioner foran et publikum. Den afsluttende koncert fungerede som et pejlemærke for workshoppens indhold og forløb.</p>

Personlige og Relationelle Potentialer	<p>En god gruppedynamik og et velfungerende praksisfællesskab hang tæt sammen med Små komponisters arbejdsform og indhold.</p> <p>Elevernes kompositioner opstod i meningsfulde gruppearbejder, hvor eleverne sammen udviklede ideer, som blev forhandlet og debatteret. Dialogen foregik i musikken, hvor eleverne eksperimenterede sig frem til, hvad (de syntes) virkede og lød godt, og sideløbende i verbale overvejelser.</p> <p>I det fælles arbejde med hele klassen deltog eleverne sammen med musikerne i skabelsen af musikken. Anna og Frans var værdibærere, men eleverne og læreren blev inviteret ind i praksisfællesskabet, og deres roller var vigtige og betydningsfulde for udviklingen af musikken og fællesskabet. Der var plads til, at alle kunne blive hørt, og den enkelte elev var selv med til at definere sin rolle. Omkring det sociale potentiale siger Anna: <i>"Alle kan være med, nogle lukker af, men alle kan være med her. Det er ikke et must at forstå, de forstår eller forstår ikke alle de musikalske elementer. Man kan alligevel lave lyde - nogle får kun snuset, mens andre går mere dybt i det, og det er helt o.k."</i> (K. SK. E. s. 1).</p>
Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for den deltagende lærer
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p><i>Indtryk:</i> Læreren fik ligesom eleverne mulighed for at opleve musik spillet af professionelle musikere i en intim atmosfære. Han fik ved at overvære elevernes og musikernes arbejde ligeledes en oplevelse af æstetiske og kunstneriske udtryk i praksis.</p> <p><i>Udtryk:</i> Læreren fik inspiration og ideer til, hvordan arbejdet med komposition og notation kan skabe rammer for elevernes kreative udforskning af musik og musikalske genrer.</p> <p><i>Indhold:</i> Læreren fik gennem mødet med musikerne et nyt blik på, hvordan arbejdet med klassisk musik kan gribes an i en pædagogisk kontekst. Herunder fik han ideer til arbejdsformer og aktiviteter, der kan understøtte og kvalificere arbejdet med skabende musikalske aktiviteter i skolens musikundervisning.</p>
Relationelle potentialer	<p>Små komponister gav musikhæderen mulighed for at observere elevernes arbejds- og læreprocesser i musikundervisningen, hvilket åbnede for nye forståelser af og nye relationer til de enkelte elever og klassen generelt.</p> <p>Desuden fik læreren en mulighed for at samarbejde med professionelle musikere og udvide sin forståelse af en anden profession.</p>
Didaktiske potentialer	<p>Læreren kunne i workshoppen iagttage musikernes måde at relatere sig til og arbejde med eleverne, hvilket gav ham anledning til at reflektere over og udvikle egen praksis. Han fortæller efter workshoppen, at den har givet ham faglig inspiration og ideer til nye elementer og arbejdsformer i den daglige musikundervisning.</p> <p>Omkring arbejdet med komposition og klassisk musik siger læreren: <i>"Jeg tror, næste gang vi snakker om klassisk musik, så tænker de ikke bare: "Det gider vi ikke". De har fundet ud af, at det kræver noget at lave klassisk musik, og at det faktisk er sjovt at lave klassisk musik. De har mødt det på en anden måde end bare at få sat et stykke på med Mozart. Jeg tror, de har fået styrket deres bevidsthed om den genre".</i> (K. SK. E. s. 1).</p> <p>Han gav ligeledes udtryk for, at han ville dele den nye viden med sine kolleger.</p>
Potentialer	Lærings og udviklingspotentialer for kunster og arrangør
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p><i>Indtryk:</i> Musikerne fik potentiel inspiration til eget kunstnerisk arbejde ved at spille med eleverne og hinanden og ved at opleve elevernes forskellige udtryksformer</p> <p><i>Udtryk:</i> På det indledende møde på Hasle skole siger Figuras komponist, Peter Bruun, at han kan høre på musikerne i Figura, at deres musikalske sammenspil og fælles udtryk har udviklet sig i deres fælles arbejde med workshoppen Små komponister.</p> <p><i>Indhold:</i> Anna sagde på samme møde, at hun i arbejdet med Små komponister oplever en anden dimension i musikken, end når hun spiller koncerter for et publikum. I mødet med eleverne er der en gensidig kommunikation og udvikling af musikken, som hun finder meget givende.</p>
Relationelle potentialer	<p>Forudsætningen for, at eleverne i den konkrete workshop turde springe ud på dybt vand og komponere og deltage i en kreativ proces, var, at der var gode relationer mellem deltagerne og en base af tryghed og tillid.</p> <p>Musikerne arbejdede derfor bevidst med at skabe gode og respektfulde relationer til eleverne i arbejdet med musik og komposition. Det gav både musikere og elever og lærer mulighed for at udvikle forståelse for hinandens musikalske univers og ideer.</p>

Didaktiske potentialer	Musikerne har udviklet projektet mange gange før, men workshoppen lykkes kun, hvis musikerne kommer igennem til den konkrete elevgruppe – som kunstnere, undervisere og personer. Musikerne er derfor bevidste om hele tiden at tilpasse workshoppen, så den passer i den konkrete kontekst. Idet at de har prøvet det før, føler musikerne sig kompetente til at justere og målrette den didaktiske platform, så den rammer og rummer den konkrete elevgruppe, de står med.
------------------------	--

Udfordringer i projektet

På det organisatoriske niveau kan kommunikationen mellem projektets parter være udfordrende og omstændelig. Det skyldes bl.a., at projektet ansøges og igangsættes af Figuras administrator og den lokale børnekulturkonsulent, mens Hasle skole (i første omgang repræsenteret ved skoleledelsen) først kommer ind i billedet, da bevillingen er givet.

Med børnekulturkonsulent og skoleledelse som mellemlid mellem workshoppenes egentlige aktører, musikerne og lærerne, opstår der let uklare forhold i kommunikation. Både lærere og musikere giver udtryk for, at en direkte kontakt mellem dem er vigtig, og at denne direkte kontakt med fordel kan tænkes ind i projektet. Ved det indledende møde på Hasle skole (som blev arrangeret grundet forskningsprojektet), siger skolens koordinerende musikhæder:

”Hvis der skal endnu mere ud af det her med kunst i skolen, vil det være rigtig fint, at kunstnerne og lærerne har et møde inden, så man ligesom også får forventningsafstemt. Som lærer kan man godt tænke, hvad er det egentlig, de vil – hvad er det, jeg skal? For at berige sådan et projekt og for at man som lærer også synes, nå o.k., det er sådan! Og I tænker, nå, det er sådan, I egentlig gør – altså, at der faktisk kan komme endnu mere godt ud af det, ved at man har sådan et formøde”. (L. SK. 1. s. 1).

I forhold til workshoppenes indhold og forløb peger 5.-klassens musikhæder på, at der bliver formidlet ret kompliceret stof på en forståelig og ligetil måde, så eleverne ikke opdager, at det er svært, det, de laver. Han ser dog også udfordringer for eleverne og siger bl.a.:

”Udfordringen er jo nok, de skal tænke anderledes. Det lugter lidt af skuespil og drama. De skal ikke snakke eller agere, men de skal lade musikken udtrykke det”. (L. SK. s. 1).

Eleverne skal på den måde have ’hul på’ den kreative proces og både tænke i en historie og en lydillustration. Det havde specielt én af grupperne lidt svært ved i starten. En elev fra den gruppe siger:

”Det sværeste var at komme i gang i starten i gruppen (Hvorfor?) Fordi vi hele tiden grinede. Der var lidt for meget pjat”. (E. SK. s. 3).

Musikerne var dog bevidste om den hurdle, eleverne skulle over i det skabende arbejde, og de gav grupperne hjælp til at komme videre. På workshoppenes anden dag var der således hos eleverne en større klarhed over og forståelse af, hvordan de skulle gribe kompositionsopgaven an.

Opsummering af case 4 – Små Komponister

Små Komponister bærer præg af at være et didaktisk gennemprøvet og gennemført koncept. Figura har over flere år udviklet, tilpasset og målrettet workshoppen, og de involverede musikere er vant til at stå i en undervisningssituation med en børnegruppe. Der er tænkt i formål, indhold og metodik, og workshoppen har en tydelig rød tråd fra det indledende materiale, der sendes til skolen, til den afsluttende koncert.

Eleverne møder i workshoppen kunsten, den klassiske musik, personificeret ved musikerne, der dels spiller for og med klassen, dels inddrager eleverne i den skabende proces med at spille og komponere musik.

Små komponister indeholder en række læringspotentialer. Ud over et musikalsk læringspotentiale inden for musikkens eget felt bliver der i workshoppen arbejdet bevidst med samskabelse af musik. God gruppedynamik og et velfungerende praksisfællesskab hænger uløseligt sammen med workshoppens indhold, og der er et stort relationelt og socialt potentiale i processen. Endelig skal det kreative potentiale nævnes, da workshoppen kredser om elevernes skabelse af deres egen musik.

I den faglige afvikling af workshoppen kan læreren deltage mere eller mindre aktivt efter ønske. Lærerens engagement og tilgang er imidlertid en vigtig sammenhængskraft for hele projektet og afspejles i elevernes motivation.

Iværksættelsen af projektet og den interne kommunikation mellem parterne er på nogle områder udfordrende, da projektet ansøges og igangsættes af Figura og den lokale børnekulturkonsulent. Skolen, som danner ramme om Små komponister, kommer først ind i billedet, når bevillingen er givet. Med børnekulturkonsulent og skoleledelse 'skudt ind' mellem workshoppens egentlige aktører, kunstnere og lærere, opstår der let uklarhed i kommunikation. Både lærere og kunstnere giver udtryk for, at den direkte kontakt mellem dem er vigtig.

Case 5 – Den tekstile designproces – Museum Midtjylland

Bettina Nielli Briand

Projektitel	Sted	Ansøger	Projektbeskrivelse
Den tekstile design-proces vol. II	TextilForum ¹⁷ , Museum Midtjylland	Museum Midtjylland, museumsinspektør Tinna Møbjerg	"Vi ønsker at fortsætte og udbygge et samarbejde fra 2015 med tekstildesigner Astrid Skibsted Holm, som har skabt glæde og fornelse i formidlingen på TextilForum. I dette monument over tekstilindustriens historie tager Den Tekstile Designproces udgangspunkt i håndværk og genstande og fører os ind i en kunstnerisk tidsalder. Vi forventer deltagelse af cirka 350 børn fra 4. - 7. klassestrin fordelt på i alt 14 workshops. Børnene oplever at kunne skabe noget, som overrasker dem selv."
Kunstart	Tidsramme	Ansøgt beløb	
Kunsthåndværk	2 workshops a 3 timer pr. deltagende klasse i tidsrummet 12-15 (tir. 22/11 + tir. 29/11)	56.250	
Målgruppe		Bevilget beløb	
Børn fra 4.-7. klasse		56.250	
Kunstnere			
Astrid Skibsted Holm			



¹⁷ TextilForum ændrede i 2017 navn til Tekstilmuseet

Projektets mål og forløb

Projektet mål

Den tekstile designproces som huskunstnerprojekt indgår som en del af museets strategiske formidlingsplan, hvori der ligger et mål og en vision om at være center for forskning og formidling i tekstil, mode og beklædning, med et særligt mantra, som museet ønsker skal levendegøre og kendetegne TextilForum: at forbinde fortid, nutid og fremtid. TextilForum er et kulturhistorisk museum, som ønsker at være et sanseligt museum, hvor man må røre, føle og mærke — de behandler design og kunsthåndværk ud fra et samfundsmæssigt og historisk perspektiv og ser Huskunstnerordningen som en chance for at drage en ny faglighed, som ser på, hvordan man gør, ind i huset. De ser Den Tekstile Designproces som et pilotprojekt, hvor de kan afprøve ting, lære af deres erfaringer og finpudse projektformen samt se, hvordan samarbejdet med skolen forløber. I dette ligger et ønske om at skabe et tilbud, som kan tilpasses skolernes virkelighed. Deres mål er, at børnene ”arbejder sig frem til et konkret produkt med en design-historie, som de hver især kunne formidle og argumentere for. Det giver børnene en følelse af stolthed og glæde, at de har udviklet noget, som er deres helt eget unikke værk. De får erfaring med tekstile materialer og håndværksmæssige teknikker. På et mere abstrakt plan får de også en forståelse for materialernes udtryk og symbolik, og hvordan vi kan bruge dem til at fortælle en historie.”

Målene fra **huskunstners side** har været at videregive egen glæde ved design, ved materialer og selve dét at have tekstiler i hænderne – den taktile oplevelse – grundlæggende at give børnene materialeforståelse samt en forståelse for, hvad design og en designproces er. Kunstner lægger stor vægt på tilrettelæggelse af materialer, let tilgængelighed, forskellighed og variation, alt sammen med det mål at højne den sanselige oplevelse. Det fremstår tydeligt, at det for kunstner vægtes højt, at eleverne skal forstå, at en idé ikke bare kommer ud af det blå, men kommer fra noget, som hun fører direkte tilbage til tekstile ”skitseringsteknikker og arbejdsmetoder”. Det er yderligere et mål at give eleverne ejerskab over deres skabende proces. Både fra kunstners og kulturinstitutions side ligger et ønske om, at børn forstår og opnår respekt for de mange bagvedliggende arbejdsmetoder og arbejdsprocesser der er, før et stykke tekstil er et færdigproduceret produkt.

Lærers mål har været, at hun gerne ville give sin klasse nogle gode oplevelser i nogle gode rammer og arbejde sammen med en dygtig designer. Det har yderligere været et mål at få inspiration til det nye fag håndværk og design, da hun er uddannet billedkunstlærer og føler, hun mangler kompetencer til faget.

Fra ansøgning til gennemførelse

Den tekstile design proces, som vi følger, er i sin anden udgave. Projektet var som udgangspunkt udarbejdet i et samarbejde mellem museumsdirektør og en tidligere tilknyttet tekstildesigner, Rosa Tolnov Clausen, som museet opsøgte gennem netværk i museumsverdenen. Astrid Skibsted kom ind i projektet i dets Volume I kort før opstart, da Rosa fik andet arbejde. Astrid blev kontaktet gennem Kolding Designskole, hvorfra begge er uddannet, og da de ”er af samme designopdragelse”, var det ikke svært for Astrid at tage over. Arrangør samarbejder med Åben Skole i Herning, men hverken skolerne eller Åben Skole har midler til at finansiere projektet og søger derfor huskunstnerordningen.

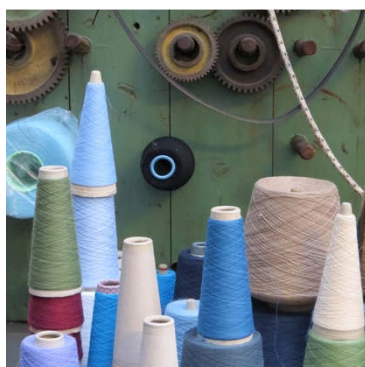
I ansøgningen beskrives, at huskunstneren ansættes i perioden 1. juni - 31. dec. i en tredelt periode, hvori følgende arbejdsopgaver varetages: *”Forberedelse og kontakt med skolerne, workshop med 4.-7. klassetrin og endelig en evaluering og en vurdering af en indlejring af projektet fremadrettet i*

TextilForum.” Arrangør og kunstner har gennem tidligere projekter erfaret, at det kan være vanskeligt at få skolerne til at deltage i eksterne projekter. Som arrangør siger det, så *”bider skolerne ikke nødvendigvis på”*. De har bedst erfaring med at erhverve deltagende skoler og klasser gennem personlige relationer. Arrangør udtaler i den forbindelse, at man skal helt tæt på folk for at få dem til at vælge projektet. Kontakten til de fleste deltagende skoler er oprettet gennem museets ansattes personlige netværk til enten skoleledere eller lærere på skolerne i omegnen, samt gennem Astrids personlige netværk og telefonisk henvendelse. Uhre friskole har deltaget året tidligere, hvor både Astrid og museumsdirektør har været ude på skolen at fortælle om projektet.

Astrid sender før sommerferien en mail til skolerne omkring projektet. Første planlægningsmøde mellem huskunstner og museum afholdes over sommeren med en efterfølgende fase, hvor undervisningsdatoerne skal falde på plads i et puslespil mellem museums, kunstners og skolens kalender. De deltagende klasser er på plads midt i september. 1-2 uger før workshoppens start sender Astrid et program til lærerne. Ønsket er, ved start i juni måned, at hver deltagende klasse modtager et undervisningsforløb, som løber over 3 uger med en uges mellemrum, hvor skolerne kan arbejde videre med dét, de havde lært i workshoppen. Samtidig planlægges en fælles evalueringdag d. 24. nov. med deltagelse også af skoler.

Forløbene afholdes i perioden 11. oktober – 29. november for 3.-7.-klasser. Da det i praksis viste sig at implicere store vanskeligheder at få skolerne til at afsætte flere dage til besøg på museet og eget arbejde med designprocessen i klassen, blev planen om at have en mellemliggende uge, hvor skolerne kan tage det, som de har lært, med på skolen og bruge, taget ud af projektet. Herudover blev forløbslængden på museet ændret for at tilpasse sig de deltagende skolers ønsker. Det endte med at: to klasser fra én skole samler hver især de to undervisningsdage til én samlet dag, som de kan gennemføre som en del af en temadag om håndværk og design. To klasser kommer med de to undervisningsdage, fordelt over to fortløbende uger – tre klasser kommer med en uges mellemrum mellem workshops. Arrangør og kunstner var meget fleksible i denne forløbsfase af hensyn til klassens skema, emnedage og lignende. Evalueringsmæssigt var det planen, at arrangør og kunstner sammen skulle lave en evalueringdag efter forløbet, men det viste sig umuligt at samle de deltagende lærere, da de kun kunne kl. 8, efter kl. 17 eller i en tilfældig mellemtime. Samtidig var museet i en forandringsfase pga. en museumsdirektørs fratrædelse og efterfølgende sygemelding. Efter forløbet har Astrid i samarbejde med museumsinspektør Kristine udarbejdet et evalueringsskema, som sendes ud til skolerne i december, hvor kun 2 skoler svarer, herunder også den skole, vi har fulgt.

Projektforløb



“Den Tekstile Designproces” udspiller sig i Herning på TextilForum, i det historiske industrianlæg Herning Klædefabrik, der blev grundlagt som uldspinderi i 1876 og nu hører under Museum Midtjylland. Museet tager udgangspunkt i tekstiler og tekstilproduktion på tværs af tid og forskellige produktionsformer. Husholdnings-, håndværks- og industriproduktion og altså også design, produktion og deres teknologier er repræsenteret. Museet ligger i en smuk gammel bygning i røde mursten med højt til loftet. TextilForum har gamle tekstilmaskiner i fabrikkens produktionshal, og frivillige pensionerede arbejdere fra tekstilindustriens storhedstid ses om onsdagen i gang med at producere strømper, undertøj og meget andet. Introduktion til Den Tekstile Designproces foregår i en museums kantine, hvorfra eleverne bevæger sig i samlet flok gennem museumsbutikken, som er fyldt med produkter og tekstiler produceret på fabrikken, over i den gamle fabrikshal, hvor design- og maskinværksted er sat op.

Designprocesserne i de to værksteder foregår på to udvalgte “stationer” ved oplæggerborde, som står blandt maskinerne i fabrikkens rå produktionshal. På bordene står et væld af garnruller, som fabrikkens frivillige har lavet til undervisningen, og kantebånd i mange farver, som museet har fået fra en lukket fabrik. Der dufter af maskinolie og paraffin, maskiner og andre fabriksgenstande står, som var alle fabriksarbejderne blot til pause, og lyden af maskiner overdøver snak. I projektforløbet skiftes imellem museumsformidling ved museums- og tekstilformidler Emilie ansat på museet, kreative designprocesser ved Astrid og den frivillige pensionerede fabriksarbejder Eigils fremvisning af museumsgenstande, tekstilmaskinerne, som han håndterer med forankret kendskab og viden.



Eleverne præsenteres grundigt for omegnens kulturhistorie, for teoretisk materialeforståelse og får indsigt i tidligere tekstilproduktionsformer i museumsrammer, som levendegør tekstil og tekstilhistorie gennem sanserne. Eleverne får en masse ny viden og arbejder med den viden med hænderne. Astrid leder selve designværkstedet, som ved andet besøg udvikler sig til produkter, eleverne kan tage med hjem. Tekstilformidler kører "bi-projektet", "maskinværkstedet". Anden undervisningsgang starter i fabrikkshallen og har flere nye aktører; Eigill og en praktikant fra VIA design. Formidling af viden om tekstil og design, det designmæssige og det kulturhistoriske, knyttes sammen og supplerer hinanden mellem tekstilformidler, tekstilkunstner, pensioneret fabriksarbejder, lærere, som byder ind med egen erindring, og børn, som indgår i en nysgerrig dialog med Eigill.

Museumsinspektørs mål om at være et sanseligt museum fornemmes tydeligt, og huskunstners mål om at lade eleverne forstå, at inspiration ikke kommer ud af ingenting, skinner tydeligt igennem. Ligeledes gør hendes mål om at lade eleverne forstå, hvad design er. Der er en høj grad af lærerdeltagelse og engagement fra både elevens og lærers side. Designprocessen italesættes, og huskunstner giver eleverne ejerskab over deres egen designproces, som materialiserer sig i konkrete produkter. Nedenfor ses en oversigt over de to workshops:

Første besøg på Textilforum	Andet besøg på Textilforum
<p>Introduktion TextilForum, 1 time: Dette møde foregår i museums-kantinen og varetages fælles af tekstilformidler og huskunstner, som supplerer hinanden.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Tekstil, produktion og design, hvorfor er det relevant? Astrid og Emilie har lavet materialekasser med eksempler på materialer, f.eks. en bomuldsplante 2) Materialeværkstedet: elevernes tøj undersøges, og de forsøger at gætte, om det kommer fra dyr, plante eller olie. Klassen er inddelt i små grupper på 2-3 elever. 	<p>Rundvisning + materialeværksted, 1 time:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Rundvisning i fabrikken med en af de frivillige pensionerede tekstilarbejdere, som starter maskinerne, levendegør en industriel tekstilproduktion og indgår i dialog med elever.
<p>Designværkstedet vol. 1, 45 min.: Her giver huskunstner 13 minutters introduktion til, hvad design er, og hvad en designproces er – eleverne skal lave moodboards med mad som metafor.</p>	<p>Designværkstedet vol. 2, 45 min.: Her arbejder huskunstner videre med designprocessen. Hvordan kommer man fra inspiration til færdigt produkt? Inspirationsmaterialet fra sidste gang bliver udgangspunkt for et lille design-objekt i form af en nøglesnor/nøglering fremstillet i materialer lavet på museums-fabrikken.</p>
<p>Maskinværkstedet – væv, 45 min.: Her arbejder eleverne med at væve sammen med Emilie og praktikant. Hvordan får man et stykke stof til at hænge sammen i en vandret/lodret konstruktion? Alle elever laver et lille stykke vævet stof, prøver en bordvæv med skafter og væver i stort format på fælles vævning.</p>	<p>Maskinværkstedet – strik, 45 min.: Her arbejder eleverne med Emilie med at strikke rundstrik. De konstruerer et stykke stof ved hjælp af masker på en strikkering og prøver en gammel rundstrikkemaskine med håndsving.</p>

Observationer – nedslag i forløbet

Observation 1. Mødet med stedet

Emilie byder velkommen til rundvisning og fortæller, at vi først skal se fabrikken og så igang med en designproces og en strikeworkshop. Vi går ind på fabrikken, hvor Emilie starter med at spørge, om eleverne kender nogen, som arbejder med tekstil? Eller som syersker? Den frivillige Eigill støder til

og præsenteres. Emilie fortæller, at fabrikken, som de nu skal se, blot er en ud af 500 tekstilfabrikker, og at der var mange tilknyttet fabrikken. F.eks. syersker, men også chauffører, som hentede de færdige varer.

Emilie starter med at fortælle om hele uldforarbejdningsprocessen, hvordan uld bliver til garn, hun fremviser en ældre maskine, som var "den grove kam", ulden skulle igennem – ulden skulle kartes, før det kunne spindes. Emilie viser to "karter", som tidligere blev brugt til forarbejdningen af uld, og fremviser, hvordan det er en langsommelig proces med hænderne. Hun viser, hvordan næste skridt var at bruge maskiner, som var væsentligt hurtigere. Maskinen bliver tændt, så eleverne kan se, hvordan ulden "renses". Eleverne er stille og iagttagende og ser ud til at være optagede af både formidlingen og mødet med de museale genstande. I denne proces ser huskunstneren Astrid passivt til, Eigill ser også til fra sidelinjen, men er lidt tættere på maskinerne, som han tænder for Emilie, lægger lidt uld i indimellem. Emilie nikker til ham, når han skal slukke maskinen igen. Dernæst viser Emilie, hvordan ulden samles og tages til spinderi.



Nu tager praktikanten fra VIA design over, hun står midt i rummet og fremviser, hvordan man spinder uld, mens hun fortæller, hvordan svingningerne efterhånden laver uldet til garn. Eleverne står roligt i en rundkreds rundt og ser interesseret til. Hun siger, at det godt kunne tage en hel vinter at lave tilstrækkeligt garn til at lave en trøje magen til den uldtrøje, som hun selv har på. At før maskinerne kom til, så var det noget, som hele familien hjalp til med. Emilie træder nu ind på "scenen" og fortæller, at heden var svær at dyrke og var dårlig til afgrøder, men at man kunne have får gående på de store hedearealer. At man klippede dem, vaskede ulden, så kartede man den, så spandt man. At man også brugte det meste af sin tid på at strikke, når man gik rundt, men også når man gik i kirke. Man strikkede strømper og mange af dem, som blev solgt i Polen og Holland. Emilie fortæller, at det var noget, som man i dette område var rigtig, rigtig god til (for 300 år siden). Emilie roser praktikanten og takker hende. Eleverne ser nysgerrigt til.

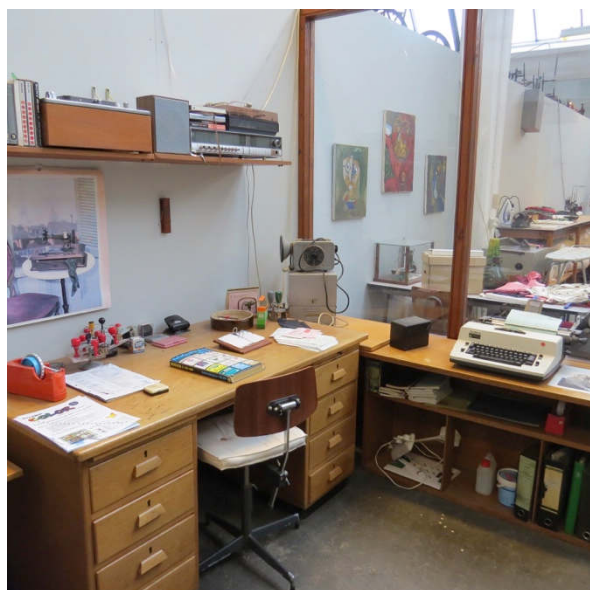
Emilie tager os videre rundt og fremviser mange forskellige maskiner. Vi stopper ved en strikkemaskine til ærmer, her fremviser Eigill for første gang, hvordan man bruger en maskine. Han viser eleverne, hvordan man sætter tråd på, og hvordan maskinen virker. Han taler stille og sagte, men eleverne er meget optagede af at høre, hvad han siger, nogle filmer ham, og alle ser nysgerrigt til. Det virker helt fantastisk, at han står dér i sit vante miljø, og både hans håndelag og hans sikre og rutinemæssige omgang med maskinerne fornemmes tydeligt – han er på hjemmebane på sin tidligere arbejdsplads.



Flokken går videre i fabriekshallen, mens Emilie fortæller. Hun fortæller, at maskinerne, de ser, er specialiserede maskiner, som kan noget forskelligt. Eigill fortæller ved hver maskine. Han tænder og slukker dem hver gang. Maskinerne larmer meget. Emilie fortæller om en maskine fra 1964 – hun peger på en del af maskinen og spørger eleverne, om de ved, hvad det er. Læreren bryder her ind og forsøger at genopfriske elevernes hukommelse, da de har talt om det tidligere. Nogle elever byder ind, og de kommer frem til, at det er "hulkort". *"Det er maskinens computer, og det er faktisk samme system, som ligger til grund for vores computere og mobiltelefoner i dag,"* siger Emilie. Læreren står ved siden af Emilie og kommenterer naturligt på det, Emilie fortæller, hun bryder ind og spørger eleverne, om de kan huske, at de talte om dette med computere i historie, hvor hun fortalte, at hendes egen far havde arbejdet et sted, hvor der var en computer, som fulgte hele rummet. Hver af de her hulkort, siger hun og peger på hulkortene, de har en besked ligesom koder i programmering, det er programmering, forklarer hun. Emilie spørger, om der er nogen, som ved, hvad man bruger

sådan en maskine til. Eleverne foreslår møbler, en siger trøjer. Emilie nikker bifaldende. Man bruger den til trøjer, cardiganer og pullovere, fortæller Emilie. Mens viden om denne maskine formidles, står Eigill stille op ad maskinen, og Astrid står lidt bag ved Emilie og lytter, uden at kommentere.

Til sidst fremviser Emilie og Eigill systuen, som også er produktionsrummet, hvor de frivillige mødes om onsdagen og syr de produkter, som sælges i museumsbutikken. Originale maskiner og møbler og materialer står fortsat som tidligere, da fabrikken var i funktion som fabrik. Op ad systuen ligger også lederens kontor med originale møbler, inventar og fotos på væggene, som var det stadig i brug.



Eigill sætter sig ved symaskinerne og viser, hvad de kan. Rundt om det lange bord står symaskiner, de kan alle noget forskelligt. Han rykker fra den ene til den anden og syr til, eleverne filmer ham og ser interesseret til. Det er tydeligt, at de er imponerede. Han er hurtig og vaks på fingrene. Han viser, hvordan man syr en undertrøje sammen, og ved den sidste symaskine viser han den fine færdige undertrøje frem.

Observation 2. Mødet med designprocessen

Vi samles rundt om et langt træbord midt mellem museets maskiner og materialer, på bordet står kasser med tråd, spoler med garn og ruller med farvet bånd. Astrid lægger workshoppen ud med at spørge eleverne, hvad de mener, design er, og hvordan man laver et design. Eleverne lytter og byder ind.

Astrid forklarer, at det er vigtigt, at man har en designhistorie bag ved et design og kan referere tilbage til et udgangspunkt, så man kan begrunde, hvorfor man designer, som man gør. Hun fortæller, at eleverne derfor skal lave en inspirationscollage, et moodboard, som vil udgøre baggrundshistorien for deres designprojekt. Astrid viser et eksempel på et moodboard og forklarer, hvordan farver og strukturer kan oversættes til tekstil, samt hvordan de billeder, hun har valgt ud på sit moodboard, efterfølgende kan bruges til at skabe sit designprodukt ud fra. Hun taler om materialerne som information og prøver at forklare eleverne, at det måske ikke bliver sådan, at de kommer til at bruge det hele, og at de senere hen nok vil sortere i det.

Temaet for elevernes inspirationscollage er mad, *“I skal simpelthen lave en madpakke”,* siger Astrid: *“Mad og tekstil ligner hinanden – mad giver sanselige indtryk og fornemmelser”*¹⁸. På bordet ligger nu flere fotos af mad spredt ud. Hun opfordrer eleverne til at sætte masser af ting på deres moodboard fra materialerne på bordet – og siger, at i design er det vigtigt, at der er noget, der virker, ikke så meget, om det er grimt eller smukt. Astrid peger på et billede af en falafel, og *“illustrerer”* med ord, hvordan en falafel er sprød udenpå og blød indeni, *“hvordan kan man så vise det i garn?”*, spørger hun. Hun fortæller, hvordan der kan være salsaer til, som har eddike i sig, måske er der også stærke krydderier til: *“falafler er meget melede og fyldige, så de har brug for den der meget skarpe accent. Det samme kan man snakke om, når man laver et design, så kan man måske have nogle helt neutrale farver, beige og hvid og sådan noget, men så har man lige brug for den der accent af en skarp rød eller orange for lige at få den til at virke. Så det der med at få mad til at smage godt, vi smager jo også til, når vi laver mad, tilsætter salt, tilsætter syre og citronsaft eller sukker for at få den til at smage rigtigt. Og det er det samme, når vi designer, så tilsætter vi ingredienser, så tilsætter man ingredienserne af noget, der er loddent, noget, der har en stærk farve, noget, der er glat, eller noget, der er kradsende, eller noget, der er glimmer i på samme måde for at få det til at fungere.”*¹⁹. Astrid fortæller, at hun meget tit bruger mad som inspiration, fordi *“der er nogle forbindelser i de sanselige oplevelser, der både er i tekstil, men også i høj grad i mad. Så det handler om at få lavet en oversættelse mellem de her to ting.”*²⁰ Børnene får besked på at vælge 1-2 billeder og folde dem ud. Eleverne kaster sig ivrige over billederne på bordet. Billederne ligger i et væld af farver, eleverne vælger hver nogle billeder, som de synes om, klipper dem til, og klistrer dem op på deres papirark som dele af deres inspirationscollage. Ud fra disse billeder vælger de struktur og farvetone i det garn, som de klistrer på.

En uge senere kommer klassen igen og fortsætter i designværksted 2, hvor eleverne skal lave nøgleringe, og ideen er, at man skal kunne se, hvor inspirationen til nøgleringene kommer fra, f.eks. at man kan se, hvor farverne kommer fra. Astrid forklarer eleverne, at de nu skal bruge deres moodboards. Hun bruger mad-metajoren til at inspirere eleverne. F.eks. siger hun, at hvis der mangler en accent af noget, så tilføj en ingrediens, tilføj en farve, husk, at det skal smage af noget, det skal fungere og virke. Vær ikke bange for at tilføje, siger hun. I kan eksperimentere lidt med, hvilke tråde der er gode at bruge. Hun siger til eleverne, at de skal huske at have deres moodboards ved siden af sig og trække på dem. Hun fortæller, at opgaven er, at man kan spore inspirationen tilbage til nogle farver, til noget formmæssigt. Hun fortæller eleverne, at det er dem, som er designerne, og dem, der træffer beslutningen om, hvor de skal starte, samt om deres eget personlige udtryk. Astrid viser dernæst en række plakater frem, som hænger på væggen, hvor forskellige metoder til at knytte og flette ses, og begynder derpå at vise, hvordan man rent faktisk gør. Eleverne samles om bordet og går ivrigt i gang. Der er høj koncentration, og eleverne hjælper hinanden med at klippe snore over og diskutere design. Lærerne går rundt og hjælper børnene, én af dem sidder selv aktivt og producerer en nøglering. Alle er optagede af at arbejde og spørger også Astrid om hjælp. Til sidst har de skabt deres egen unikke nøglering, som de efterfølgende får med hjem, og de virker glade for og stolte over deres produkter.

¹⁸ K, DTD, observation dag 1, s. 10

¹⁹ K, DTD, observation dag 1, s. 10

²⁰ K, DTD, observation dag 1, s. 10



Deltagernes oplevelse af projektet fra interview

Oplevelse af projektet fra elevernes perspektiv

Eleverne synes generelt, at projektet har været sjovt. Mange af eleverne tror, at det at skulle på museum handler om at lytte og at udfylde nogle ark, og bliver positivt overraskede over, at de skal arbejde i workshops. De er optagede af maskinerne og maskinproduktionen og også snakkene med den frivillige Eigill, som betjente maskinerne, som mange af eleverne undervejs i forløbet filmer: *"Jeg lagde nok mest mærke til personalet og så de store og små maskiner. De fortalte godt. De fortalte godt om maskinerne og forklarede godt, og hjalp."* (B, DTD, E, s. 4). De har ved hjemkomst til skolen fortalt, at de især synes om at lave moodboards, og fortæller også, at de har fået inspiration og mod på at arbejde videre med brainstormingsteknikker på skolen. Især hos drengegruppen observeres en anden og uventet adfærd fra modvillighed til fordybelse og begejstring.

Oplevelse af projektet fra kunstnerens perspektiv

Huskunstner har generelt oplevet processen som meget positiv og uproblematisk. Hun fortæller ligesom arrangør, at også hun har set fordele i at gentage Den Tekstile Designproces: *"Vi har fået justeret, hvad det er, og hvordan vi præsenterer det, og fundet endnu mere ind til, hvad kernen i det er."* (K, DTD, E, s. 2). Hun fortæller derudover, at de startede ud med at designe rummene til projektet og spørge grundigt ind til, hvad de skulle bruge, og hvor det skulle placeres: *"Det har fungeret rigtig godt for mig, at det er velkendt, at det er anden gang, vi gør det, det højner kvaliteten af det, vi får leveret"* (K, DTD, E, s. 2).

Astrid fortæller, at lærerdeltagelse har været problematisk, idet de opfatter det som et frikvarter. *"De har holdt fri, og så afleverer de nærmest børnene til os: jamen så tager I vel over, og så sætter vi os her, og det fungerer ikke. Det kræver, at de er rigtig meget med. De aktiviteter, vi laver, kræver helt fysisk ekstra hænder og ekstra hjerner specielt med de små klasser, hvor de skal have hjælp til at binde en knude ... De skal have hjælp med de mest basale ting. Det kræver så mange voksne hænder som muligt. Der er ikke særligt godt flow, hvis læreren ikke er på arbejde, når de kommer. Det kræver simpelthen, at de går ind i det og siger: Nej, hvor er det spændende, det, vi skal i dag ... at de er begejstrede for det. Ellers så skal vi holde energien ekstra meget oppe."* (K, DTD, E, s. 4).

Det ville iflg. Astrid være gavnligt at have lærere, som hjælper med at holde ro og orden og informerer om børn med specialbehov samt har læst introduktionsmailen, inden de kommer. Det er f.eks. rigtig vigtigt, at deres elever er inddelt i grupper på forhånd, hvilket de fleste dog har gjort. Huskunstner er som arrangør begejstret for samarbejdet med Uhre friskole, som igen er forløbet gnidningsløst – Astrid har talt med skolelederen om deres brug af LEGO i de innovationsprocesser, de som LEGO-skole arbejder meget med, og prikker til ham vedrørende at tilføje brug af sanselige materialer i samme processer. Det er også godt at have ekstra hænder, derfor er det godt at have praktikanter.

I forhold til ambitionen om, at eleverne skulle stifte bekendtskab med en designproces i praksis, mener Astrid, at projektet har været vellykket. Hun har været særligt glad for at opleve, at det når ind til eleverne, og oplever, at eleverne bliver positivt overraskede over, at de skal have fingrene i noget. Hun mærker især, at det ikke er kønsspecifikt, det når ind til både piger og drenge: *"Også det at det når ind, og det bliver ikke kønsspecifikt, nu arbejder vi jo med garn, og vi skal lære at strikke og væve. Det bliver ikke en pigeting eller en drengeting, slet ikke, for det er en hel anden proces, der er i gang."* (L, DTD, E, s. 10).

Oplevelse af projektet fra lærernes perspektiv

Lærerne oplever, at projektet har været fint kommunikeret ud til skolerne, og at der ingen særlige udfordringer har været undervejs. De oplever, at Den Tekstile Designproces er blevet skarpere på deres formidling og rollefordeling i formidlingen siden volume I. Dog mener de, at de frivillige kunne inddrages yderligere, da eleverne vægter denne del højt, og der ligger nogle potentialer for inklusion af flere elever på nye måder. De mener, det særligt gode er Astrids ro, viden og evne til at møde børnene og den læreproces, som de befinder sig midt i: *"Astrid er bare enormt god til at se de her børn og fange dem lige der, når de stiller et spørgsmål. Det var lidt, ligesom om at hun greb de her ord, som de sagde. Det er altså godt. Det var ikke hendes proces. Hun kendte godt processen, og hun kunne godt kunsthåndværkets, men det var ikke hendes proces."* (L, DTD, E, s. 8).



Begge deltagende lærere beskriver, hvordan projektet særligt formår at fange drengene. Klasselæreren fortæller, at før projektets start udtrykte enkelte drenge fra klassen modstand og uvilje mod at skulle på museet, men at de deltagende lærere efterfølgende var overraskede over deres engagement: *"Jeg synes altid, det er dejligt, når der er nogen, der bliver helt vildt optaget af noget, at de sad og vævede videre, selvom der var pause, drengene 'Jamen jeg skal lige gøre det færdigt, ellers bliver det ikke rigtigt'"*. (L, DTD, E, s. 5).

Lærerne understreger, at Astrid lader det skinne tydeligt igennem, at hun brænder for sit fag, og at dette inspirerer og har en afsmittende effekt på både lærere og elever: *"Så brænder hun jo bare sådan for det. Det sagde eleverne også, at det var fedt at mærke, at der var nogen, der brændte for noget, så fik man sådan lyst til det. Jeg er jo slet ikke til tekstiler på den der måde. Det er jo ikke det, jeg har arbejdet på ... men bare at blive grebet af det, det synes jeg jo er fedt."* (L, DTD, E, s. 3).

Lærerne bider særligt mærke i, at de drenge, som generelt *"har det lidt svært med at lære"*, havde haft en god proces, og én elev især ved evaluering tydeligt illustrerer ved hjælp af LEGO, at de har lært noget nyt, fået tilført noget nyt: *"Det er særligt nogle af de drenge, som i forvejen er dem, som har det lidt svært ved at lære ... de var egentlig gode til at synes, at det faktisk var o.k., og at de havde haft en god oplevelse. En af dem var f.eks. en af dem, du interviewede"* (L, DTD, E, s. 4).

Lærerne beskriver børnene som åbne og villige til at gå ind i processen, fordybende og koncentrerede. Det er af betydning, at eleverne får et produkt med hjem: *"Han havde ikke særlig meget lyst til det inden, men han synes faktisk det var o.k., og det, at han havde fået et produkt ud af det, at man har noget, men studerer og arbejder med det i processen og så får noget med hjem, så kunne man også fortælle noget om det"*. (L, DTD, E, s. 4). At de af sig selv efterfølgende havde foreslået at bruge nogle af de lærte designteknikker til at brainstorme med, og at hun ser dem som mere modige. Lærerne ser for sig, at de kan bruge teknikkerne inden for danskfaget, hvor man skal rundt om forskellige udtryksformer.

Oplevelse af projektet fra arrangørens perspektiv

Arrangøren mener, at samarbejdet med Astrid *"har gledet gelinde"*. Hun ser dét at få eksterne ind som en positiv gensidig inspiration og et boost til den gængse museumshverdag. Derudover ser hun det som en fordel, at den tekstile designproces er i sin anden udgave: *"Det, der har været dejligt ved det her projekt, er, at man har kunnet udvikle undervejs, ikke at vi har lagt skinnerne hele tiden, men at man har mulighed for at sige; det her ser spændende ud, lad os gå den her vej."* (A, DTD, E, s. 4).

Arrangør udtrykker glæde over, at det har fungeret så godt, *"Samarbejdet har jo forløbet fuldstændig gnidningsløst, så der har ikke været problemer, det positive er jo, at Astrid er kommet igen, og vi har inddraget Emilie igen, og det fungerer, og over, at alle workshops er fuldt bookede"*. (A, DTD, E, s. 6). Hun ser det som positivt, at huskunstner er kommet igen, da det skaber kvalitet i form af viden og erfaring. Hun er glad for meget positiv respons fra især Uhre friskole, hvor skolelederen både gerne vil fortsætte samarbejdet omkring eleverne og også have hele skolebestyrelsen ud at prøve selv: *"Jeg har jo fået den feedback, at Uhre friskole har brugt tilbuddet endnu en gang meget og gerne vil fortsætte, og vi går så ind i en forhandling, hvordan kan vi køre det her fremadrettet. Så det er jo også et vink med en vognstang til mig, at den her proces fungerer, for ellers ville skolelederen ikke kontakte mig og sige, at han er knaldbegeistret for det her projekt, og skolebestyrelsen selv vil prøve at have fingrene nede i det, finde ud af, hvad er det egentlig vores børn laver. Så det er virkelig cadeau til, at det her projekt fungerer."* (A, DTD, E, s. 6). Arrangør er ligeledes opmærksom på problematikkerne omkring lærernes deltagelse og fortæller, at der foreligger vilje til at uddanne lærere, men der ikke er midler til det. En sidegevinst ved Den Tekstile Designproces er derfor også, at lærerne kan få inspiration fra Astrid til at skabe nye, måske mere kunstneriske produkter til museumsbutikken og til at kunne inspirere de frivillige til dette.

Oplevelsesmæssige og læringsmæssige potentialer

Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for de deltagende elever
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p>Eleverne fik gennem designprocessen en ny og bredere forståelse af, hvad design er, og hvad design kan bruges til.</p> <p>Gennem designprocessen fik eleverne et dybdegående og nyt materialekendskab og materialeforsståelse.</p> <p>Gennem designprocessen lærte eleverne at abstrahere over noget genkendeligt og hverdagsligt og fik en forståelse for designsprog, form og farver.</p> <p>Designprocessen er ikke kønsspecifik, og der ligger dermed et potentiale i at kunne indfange drengene til håndværk og designfaget.</p> <p>Der ligger et udviklings- og innovationspotentiale for eleverne i arbejdet med designprocesserne, som de kan tage med videre i andre fag, til eksamen og til at brainstorme på skolen, såfremt også lærerne kan arbejde videre med dette.</p>

Personlige og relationelle potentialer	<p>Eleverne fik gennem den tekstile designproces mulighed for at opnå en udvidet relation til det sted, de bor: en identitetsmæssig stedforankring, lokal kulturhistorisk forståelse samt også forståelse og respekt for en ældre generation af fabriksarbejdere.</p> <p>Mødet med museet og stedet rummer et læringspotentiale i forhold til elever med dansk som andetsprog, idet det giver dem en ny forståelse for sted, områdets identitet, lokalhistorie og tidligere produktions- og arbejdsformer i tekstilindustrien. Det rummer en mulighed for at få et indblik i den danske kulturarv.</p> <p>I mødet med museet indgik eleverne i samarbejder med og udviklede relationer til nye voksne i nye rammer. Eleverne så hinanden på nye måder og indgik i nye relationer med hinanden i processerne, f.eks. i form af gensidig hjælp til at løse designopgaverne. Herved fik eleverne mulighed for at udvide deres kontaktflade og udvikle interpersonelle kompetencer.</p> <p>Gennem mødet med museet, de frivillige, formidlerne og huskunstneren får eleverne en materialeforståelse, som kan perspektiveres i forhold til egen påklædning, stedets identitet, lokalsamfund samt øvrige samfund. Maskinerne, som de oplever, vil de ellers kun kunne opleve i Kina eller Tyrkiet, og maskinerne, som har produceret de materialer, som de møder i den tekstile designproces, kan ikke købes i garnbutikker, de er fremstillede af museets frivillige, de tidligere fabriksarbejdere.</p>
Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for de deltagende lærere
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p>Lærerne får nogle nye og efterlyste værktøjer og redskaber til det nye fag Håndværk og Design.</p> <p>Lærerne lærer, hvordan man kan arbejde med idégenerering og innovationsprocesser i forhold til design.</p> <p>Lærerne lærer, hvordan man kan starte en designproces med udgangspunkt i noget hverdagsagtigt, og hvordan man kan abstrahere og eksperimentere og skabe billeder.</p>
Relationelle potentialer	<p>Lærerne får mulighed for at samarbejde med en ny profession omkring et fag i skolen, i en anden kontekst end skolens, og har herved mulighed for at indhente inspiration til egen praksis.</p> <p>Lærerne kan gennem iagttagelse af elevernes processer få øje på nye uventede sider af børnene og dermed se dem med fornyede blikke.</p>
Didaktiske potentialer	<p>Lærerne kunne ved at iagttage kunstnernes måde at relatere sig til og arbejde med børnene spejle egen måde at relatere sig til og arbejde med børnene og herved reflektere over og muligvis udvide egen praksis</p> <p>De didaktiske potentialer kunne have været yderligere kvalificeret ved, at kunstnere og lærere havde delt og perspektiveret egne didaktiske refleksioner.</p>
Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for deltagende designer
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p>Designeren fik inspiration til eget designarbejde gennem at opleve børnenes forskellige udtryksformer</p> <p>Gennem den tekstile designproces på museet fik designeren inspiration til nye projekter, design samt faglig viden om museet og designproduktion.</p>
Relationelle potentialer	<p>Designeren fik mulighed for at samarbejde med andre professioner i en anden kontekst og havde herved mulighed for at udvide forståelse for og relation til andre fagprofessionelle med andre forforståelser og værdier.</p> <p>Designeren havde mulighed for at relatere til frivillige, som besidder en værdifuld faglig viden.</p> <p>Designeren fik gennem det praktiske arbejde med eleverne mulighed for at relatere sig til eleverne på en åben og ligeværdig måde og herigennem udvikle nye relationer og nye måder at relatere sig på.</p>
Didaktiske potentialer	<p>Designeren fik gennem den tekstile designproces mulighed for at blive skarpere på, hvordan man formidler en designproces samt laver designudvikling i tekstile materialer.</p> <p>Designeren fik gennem det praktiske arbejde med eleverne mulighed for at udvide kendskab til målgruppen og afprøve og evaluere forskellige didaktiske greb i praksis, hvilket fornyr designerens egen formidling, som hun også kan bruge i anden didaktisk sammenhæng.</p> <p>De didaktiske potentialer kunne have været yderligere kvalificeret ved, at designer og lærere havde delt og perspektiveret egne didaktiske refleksioner med hinanden.</p>

Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for arrangør
Kunstprocesrelaterede potentialer	Gennem den tekstile designproces og de produkter, som udvikles, kan arrangør få nye ideer til produkter i museets museumsbutik. Gennem den tekstile designproces kan arrangør få nye ideer til fornyelse af museets formidlingsprofil. Gennem den tekstile designproces styrkes museets strategiske målsætning om at være et museum, hvor man ikke kun må se, men også røre og opleve sanseligt.
Relationelle potentialer	Gennem projektet opstår nye samarbejdsflader, som kan berige kulturinstitutionen som sted, og skaber nye relationer mellem museets ansatte og de frivillige. Der ligger et udviklingspotentiale for arrangør i forhold til at koordinere og skabe rammer for den nye inspiration, der kommer både til museumsbutikkens produkter, de frivilliges arbejdsindsats og formidlernes.
Didaktiske potentialer	Gennem den tekstile designproces kan arrangør få nye ideer til at skabe didaktiske mødesteder mellem de forskellige aktører: Museumsformidlere, designer, frivillige, museumsinspektør. I dette ligger et stort udviklings- og innovationspotentiale. Gennem den tekstile designproces kan arrangør få viden og inspiration til at styrke museets nye formidlingsafdeling. Gennem den tekstile designproces har arrangør mulighed for at se, hvordan et samarbejde kan foregå med og omkring Åben Skole.

Udfordringer i projektet

En udfordring er at få skolerne booket ind – hvis forløbet udbydes som pakke gennem kommunen eller andet, så *”bider skolerne ikke nødvendigvis på”* – rekrutteringen foregår gennem museets ansattes, de frivilliges samt kunstners personlige netværk og via huskunstners telefonopkald – og samtaler.

En anden udfordring med lærernes deltagelse: Nogle tror, de har frikvarter, nogle tager undervisningen over, nogle skælder for meget ud. Der mangler ikke støtte til eleverne i vores case, men det gør der i andre, og lærerne mangler at forstå, at det er vigtigt, at de er med, samt hvordan de er med i processen. Astrid har efterfølgende forsøgt at ændre ordlyd i introducerende mail til lærerne og betone over for lærerne, at deres opgave er at støtte elevernes læring.

En tredje udfordring ligger i museets egenfinansiering, at skolerne heller ikke selv har råd til at finansiere huskunstners løn, og på trods af samarbejde med f.eks. Center for børn og læring i Herning omkring den åbne skole er der heller ikke midler dér til at gennemføre det. Det samme gælder for en eventuel efteruddannelse af lærere, som arrangør og designer og formidlere diskuterer indbyrdes for at imødekomme og løse ovennævnte udfordring.

Opsummering af case 5 – Den tekstile designproces

Den tekstile designproces fremstår som et helt unikt og velfungerende samarbejde mellem forskellige fagprofessionelle, på et nytænkende kulturhistorisk museum, hvor de forskellige aktørers mål opfyldes i projektets udfoldelse. Mange fagligheder mødes omkring processen, som formidler og levendegør en vigtig del af dansk kulturarv i sit forsøg på at holde de håndværksmæssige traditioner i live.



Den tekstile designproces har haft gavn af at kunne gentage projektet og udføre det i sin anden udgave for at kunne komme nærmere projektets kerne – og dermed levere en bedre kvalitet til skolerne. At projektet gentages, har dertil betydet, at lærerne har været bedre forberedte på deltagelse, som er af afgørende betydning for elevernes læring. Huskunstneren har forfinet sit produkt og har lært en masse af at møde forskellige klasser.

Projektet kunne yderligere løftes af en bedre forberedelse af lærerne i form af workshops og efteruddannelse, da der ligger et stort uudnyttet potentiale i forhold til det behov for nye kompetencer til Håndværk og Design-faget som lige nu eksisterer blandt lærere i folkeskolen.

Fra evalueringerne fremgår, at eleverne også har sat pris på at forstå den tekstile lokalhistorie, som de er vævet ind i som Herning-borgere, hvilket fremhæver pointen i, hvor vigtigt det er, i lyset af en nyere forståelse af kreativitet, at huskunstneren integreres i og forholder sig til det sted, hvor et huskunstnerforløb afvikles. Den tekstile designproces er forankret i fortid, nutid og fremtid, i materialer, museumsgenstande og aktørernes faglige og håndværksmæssige viden og kunnen.



Case 6. Flok Performance III – Zoologisk Have og Christianshavns Skole

Bettina Nielli Briand

Projekt titel	Sted	Ansøger	Projektbeskrivelse
Flok Performance III	Zoologisk Have	Marika Seidler	"FLOK PERFORMANCE III er en huskunstnerworkshop i PUBLIKUMS-inddragende maskeperformance, som afholdes i Zoologisk have og på skolerne. Flokmentalitet perspektiveres hos dyr og mennesker zoologisk, litterært og performativt. Observationer af dyr forankres kropsligt hos børn og unge gennem publikumsinddragende performance og tekstimprovisation med dyremasker. Klasserne vil agere publikum for hinanden. Tanken er, at eleverne sammen gør sig fælles erfaringer med et kunstnerisk udtryk og det at stå over for og inddrage publikumsflokk. 20 københavnske skoleklasser deltager, ca. 560 elever fra 4.–6. kl."
Kunstart	Tidsramme	Ansøgt beløb	
Tværfaglig	Hele projektet:	341.250 kr.	
Målgruppe	5. sept. - 14. okt. 2016 Christianshavns Skole:	Bevilget beløb	
560 elever fra 20 klasser i 4. - 6.-klasse	9. sept. og 26. sept-30.sept. 2016	200.000 kr.	
Kunstnere			
Marika Seidler Annika Nilsson Sif Jessen Hymøller			



Projektets mål og forløb

Projektets mål

For arrangør og kunstner af Flok Performance III, Marika Seidler, er målet at sætte tanker i gang hos eleverne om identitet, personalisering af dyr, og flokmentalitet hos både dyr og mennesker. Temaet for FLOK ligger i tråd med Marikas egen kunstneriske arbejdsproces. Marika er optaget af flokstrukturer og dannelsen af fællesskaber, både hvordan man agerer i gruppe og også alene. Hun er interesseret i samspillet mellem mennesker og dyr, hvor det naturvidenskabelige optræder som udgangspunkt for det kunstneriske udtryk. Hun ønsker med Flok Performance at vise, at man kan arbejde på en anden måde end dengang, hun selv havde biologi i skolen. Centralt for Marika er, at huskunstnerforløbet skal være procesorienteret, og at man i processen skal iagttage dyreflokke,

prøve at se verden med dyrenes øjne og som en flok selv performe for andre. Den afsluttende performance er et produkt, men selve målet er at lave en oplevelse for klassen og for publikum, som er børnenes eget scenarie.

Lærerne fortæller, at de ikke føler sig så gode til at leve op til læringsmålene om drama, krop og bevægelse i deres egen undervisning, så de ser Flok-projektet som en måde at opfylde disse mål for skolen: *Det her lød interessant, fordi vi tænkte, det der med at komme ud og få en masse bevægelse ind i det, det tænkte vi, at vores børn trængte til, og så var det bare anderledes end almindelig hverdagsskole, og så tænkte vi også det der med at lære noget om flokmentalitet i forhold til at være individualist, det tænkte vi, at de ville have rigtig godt af. Så vi havde ikke nogen dybere samtaler eller tanker eller undersøgelser i forhold til at booke det.* (L, FP, E, s. 2).

Fra ansøgning til gennemførelse

Marika Seidler er leder af projektet Flok Performance III, som kører for tredje år. Det startede som et længere forløb i samarbejde med Nicolai Kunsthall i 2013 og Zoologisk Have. Der var fra starten flere andre kunstnere tilknyttet i projektets forskellige faser. Det nuværende forløb er en del af Marikas virksomhed Den Mobile Billedskole, hvorfra hun som selvstændig kunstner organiserer samarbejdet med to organisationer, ZOO og skolerne, samt tilkøber underleverandører, der går ind og deltager i projektet med deres kompetencer inden for performance og dukkeføring. Det nuværende forløb er en reduceret udvikling af Flok 1, i 2016 var Flok Performance identisk med projektet i 2015. Der er stadig flere deltagende kunstnere, som Marika skal koordinere og aflønne i forhold til projektforbene, foruden en biolog, som engageres og tilkøbes forløb af, via Zoologisk Haves skoletjeneste. Der er bevilget færre penge til projektet, hvilket har haft betydning for det nuværende projekt: færre klasser kan deltage i projektet, 10 klasser i stedet for 20 klasser. Der kan ikke produceres nye masker og abedukker til projektet. Og eleverne får to dage i ZOO, men kortere tid med biologen. Første dag i ZOO med biolog håndterer eleverne mus og slanger og lærer principperne for dyreadfærd. Andendagen omhandler dyreadfærd hos bavianer, den dag afholder Marika nu selv i samarbejde med Annika i stedet for biologen.

De færre penge til projektet betyder for projektets gennemførelse, at Marika søger at reducere så meget, som hun kan. Marika vælger her at vægte den fælles performative proces i stedet for det individuelle udtryk, hvor eleverne selv producerer masker. Maskearbejde med elever har Marika prøvet før i andre typer af workshops, men det er hendes erfaring, at arbejdet med skind og pels er så kompliceret for eleverne at nå over en uges workshop, at den fælles performative proces bliver svær at nå. Det betyder også for projektet, at samarbejdet med ZOOs biolog bliver én dag i stedet for to dage.

Marika har tidligere samarbejdet med Kulturboost i Københavns kommune, som har kunnet tale Flok Performance ind i skolens læringsmål. Desuden har hun samarbejdet med en integrationskonsulent fra Københavns Kommune, som har lettet Marikas administrative arbejde ved at formidle kontakten til de deltagende skoleledere og lærere i 4. klasseteams. Det er et stort arbejde, som Marika i 2016 selv må udføre og som regel stå for.

Flok Performance III er fra kunstnernes side 6 fortløbende uger med 5 dage til hver klasse. (1. uge) Hver skole har én introdag i ZOO sammen med biolog, dernæst følger 5 uger med én uge afsat til hver klasse x 2 i et ensartet projektforsløb, som starter med nr. 2 dag i ZOO. Projektperioden løber fra 5. sept. - 14. okt. Vi følger én klasse, 4. U fra Christianshavns Skole. Projektet løber formiddag for én klasse og eftermiddag for en anden klasse som et parallelt forløb.

Christianshavns Skole har fået kontakt til projektet gennem et Åben Skole-katalog i Københavns kommune, som videreformidles enten gennem skolens sekretær eller bibliotekar, og har så modtaget informative mails fra Marika. Marika har i dette tilfælde ikke været i kontakt med skolelederen på noget tidspunkt. Christianshavns Skole beslutter uge 39 ud fra 3 mulige uger.

Samarbejdet med skoler fungerer ved, at Marika holder et formøde med de involverede lærere for hver skole, før workshopforløb går i gang. Marika bruger 45 min. til at gennemgå forløbene og afklare forventninger til, hvad lærerne kan/skal gøre undervejs. Her afklares også brug af to lokaler: et klasseværelse og et rum til fysisk udfoldelse om muligt multisal eller idrætshallen. Ved formødet afklares, om der er børn med specielle udfordringer, diagnoser – nogle af børnene har angst, ADHD og andre ting, som er vigtigt for underviserne at vide før. Marika har udviklet dette møde ud fra erfaring for at forbedre børnenes møde med og oplevelse af kunsten. Marika udleverer her papirer, som nøje beskriver forløbet med en udførlig dagsplan med aktiviteter og lokaler og deltagere/undervisere.

De to af Marika ansatte kunstnere, Annika og Sif, kommer først ind lige inden projektstart, hvor de ved et formøde snakker om, hvordan de kunne tænke sig, at undervisningen skal være, på baggrund af erfaringer fra sidste gang. Annika arbejder med performance, og Sif med performance og dukkeføring.

Vi får under vores for-interview med kunstner udleveret en detaljeret opdateret dagsplan. Denne justeres løbende af Marika, op til projektet går i gang.

Christianshavns Skole afholder møde med Marika og klassens lærer Jean + klasselærer for parallelklasse 4. v umiddelbart før første introduktionsdag i ZOO pga. ændringer i datoerne fra skolens side. Marika er lidt ked af dette, da hun ønsker, de skal have tid til forberedelse, som de så ikke kan nå. Marika har samlet introdage for alle 10 deltagende skoleklasser til samme uge. Christianshavns Skole meddeler ugen før, at de ikke kan komme, da de har en anden workshop uge "rettighedsuge", og de kan ikke deltage i den fastlagte introdag og må flytte introdag i ZOO til 2 uger tidligere i forløbet, hvilket så bliver med 1-2 dages mellemrum mellem Marikas formøde med lærerne og introdag i ZOO.

Samarbejdsforløbet i ZOO med biolog kortes ned fra to forløb over to dage til et forløb på én dag, før workshopugerne går i gang. Anden gang mødes projektet i Zoologisk Have, med deltagelse af klasselærer Jean, lærer Peter og støttelærer – resten af ugen deltager klasselærer Jean ikke pga. deltagelse i kursus, læreren Peter skulle have en masse timer med klassen, men deltager ikke pga. sygdom. Der er 3 skiftende vikarer, én ekstra støttelærer, én idrætslærer på over forløbet, sidstnævnte deltager kun ved performance-dag. Ligeledes forholder det sig med parallelklassen, hvor lærer også er på kursus, hun kommer i forløbet forbi et par timer. Marika er under formøde mellem kunstner og lærer ikke blevet forvarslet om denne beslutning om ændring af deltagelse.

Ved første projektdag på skolen hersker kaos og forvirring. Der er lavet om på lokaler, der mangler et lokale til bevægelse, de to klasselærere, som Marika har lavet huskunstnerforløb-aftaler med, er ikke til stede, der mangler voksne, og der er sat vikarer på. Der er to elever, som kommer op at toppes, og Marika må søge en vikar på gangen for at få støtte til at løse konflikten. Marika går på eget initiativ til ledelsen, som dog ikke er til stede. Kunstnerne må selv forsøge at finde et egnet lokale til undervisning i bevægelse, og de får først over middag telefonisk kontakt til en klasselærer, som telefonisk prøver at finde lokaler. Første dag på skolen udarbejdede Marika et kompendium, som eleverne fik i ZOO, det var blevet væk for klassen, og der er ikke nået at lave mindmap med eleverne.

Marika har lavet afrapportering de andre år og vil gøre det samme i år. Afrapportering får vi tilsendt. Hun gør det primært for at få et overblik over de mange workshops og for at revidere arbejdsform med de andre involverede kunstnere. Rapport sendes til Statens Kunstfond og Åben Skole for at give dem et indtryk af forløbene, selvom det ikke er et efterspurgt krav.

Det tager Marika 2-3 uger at lave evalueringen, og hun evaluerer med de andre undervisere i projektet, lidt efter hvert forløb og en længere 2-3 timers samtale, når alle forløb er overstået. Evaluering sker også med biolog, når alle forløb er overstået, da biologen Helen Helensten har været med fra start i 2013 og har input, som er af afgørende betydning for den grundige introduktion til dyreadfærd og ikke mindst har udfordrede bybørn som kerneemne. Evaluering med lærerne for begge klasser foregår samme fredag eftermiddag, som workshoppen slutter. Her deltager Marika og Sif og kun den ene klasselærer for 4. V, parallelklassens lærer, som gerne vil evaluere både hendes egen classes forløb samt 4. U's forløb. Alle er dermed ikke samlet på en gang, og der foregår ingen fællesevaluering, hvor biolog, kunstnere, lærere og elever er samlet.

Projektforløb

Projektperiode løber fra mandag-fredag den 26. sept. - 30. sept. Projektet er særligt ved, at det foregår to steder, og at kunstneren ikke på forhånd er knyttet til nogen af dem. Det bliver kunstnerens opgave at organisere og koordinere både de tidsmæssige og rummæssige rammer for projektforløbet de to steder. Projektet starter i Zoologisk Have og foregår derefter i elevernes skole. I Zoologisk Have bruges forskellige områder. Skoletjenestens lokale bruges på introdagen med biolog, græsplænen bruges som samlingspunkt første dag i projektugen.





Resten af ugen foregår på Christianshavns Skole, som er en stor ældre skole i røde mursten beliggende midt på Christianshavn. Projektet foregår i et forvirret mix af lokaler, som er til rådighed, og når ikke at blive tilrettelagt i forhold til aktiviteterne: i klassens klasseværelse, i et mindre mellemliggende lokale, et musiklokale og to gymnastiksale. Der er i klasseværelset en traditionel klasselokalopsætning med elevernes borde/stole på række og et kateder foran en grøn tavle, hvor tekstskrivning på computer foregår samt performanceøvelser første dag. Der flyttes kun rundt på møbler ved workshop med Annika, hvor eleverne arbejder med abedukker. Annika arbejder derudover med bavian-øvelser i et tilfældigt ledigt lokale på skolen. Tekstskrivning med Marika foregår i et andet ledigt lille lokale rundt om et bord, hvor elever og Marika sidder side om side. Videoptagelser foregår i en nyere bygning på den anden side af skolegården, i et større rum, som bruges som musiklokale. Performance-øvelse foregår i en stor gymnastiksal.

I de to første dage i Zoologisk Have veksles mellem ZOO-formidler, videokunstners og performancekunstners undervisning: den faktuelle viden, som Skoletjenestens adfærdsbiolog formidler til børnene første dag, efterfølges af kunstnerisk research på andendagen. Marika "åbner" den kunstneriske proces ved at guide børnene gennem et forløb med observation af bavianer og efterfølgende dialog om det oplevede, med fokus på farver og at tage noter i deres notesbøger, ligesom kunstnere gør, samt lave tekstimprovisation og fortælleøvelser.

Bavianernes adfærd og kropssprog indstudies og flettes til sidst sammen med de kunstneriske noter gennem kropslige øvelser med en performer. Her integreres uderummet med de kropslige øvelser i et fint samspil mellem kunstnere, elever, lærere og uderum – de faste lærere indgår også i de sidste kropslige øvelser. Forløbet varer fra kl. 9.45 – 11.30.

De efterfølgende 4 dage foregår udelukkende på skolen, hvor kunstneren ikke er på hjemmebane. Det finder sted i flere forskellige lokaler og besværliggøres af flytten rundt på lokaler i sidste øjeblik. Marika har ellers nøje planlagt aktiviteter, hvor aktiviteter skal foregå og med hvilke tidsintervaller, men skolen har ikke taget hensyn til dette, og tiden forrykkes, og der er som følge mange forsinkelser, som betyder, at mødet mellem børn og kunstnere opleves uroligt og anspændt. Dagene på skolen veksler mellem videokunstner Marikas undervisning og performer Annikas i parallelforløb i forskellige lokaler. Tirsdag mellem kl. 8.30-13.30 igangsætter Marika et tekstskrivningsforløb i klasselokalet, hvor eleverne hver især ud fra deres noter og observationer fra ZOO skal samle en tekst på 5-8

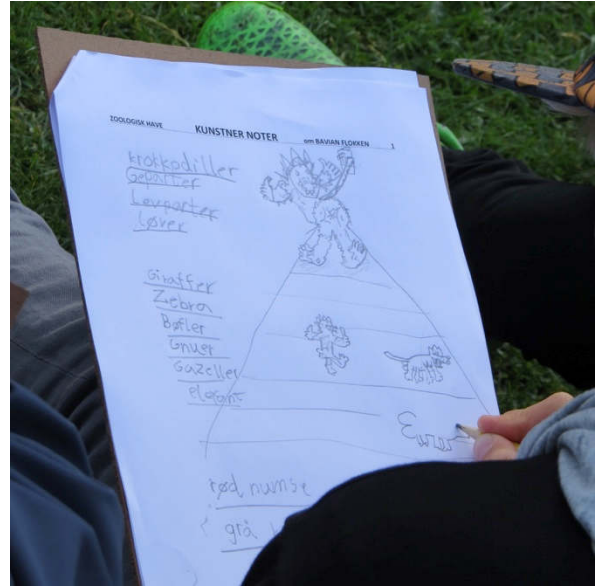
linjer om bavianer til brug ved videooptagelse og performance. Til aktiviteten søger hun at stimulere deres fantasi med lyde fra savannen. Her deltager lærervikarer på sidelinjen. Derpå deles klassen op, og et hold arbejder videre med tekster, og et andet begynder at arbejde kropsligt med bavianmasker, som Marika har produceret til elevernes performance, og som de skal bruge i den sidste publikumsinddragende performance. De laver de første øvelser, som handler om at prøve grænser af og møde et andet publikum venligt/nysgerrigt og så lidt mere fjendtligt. Onsdag ml. kl. 8.30-13 arbejder Marika og Annika med dukkeføringsteknikker og tekstøvning. Ideen er, at processen til sidst samler sig i en performance, hvor parallelklassen bruges som publikum. Torsdag fra kl. 10-15 videooptages eleverne hver for sig, mens de fremsiger deres tekst i et professionelt opsat video-studie. Sidste dag, fredag ml. kl. 8.30-14, deltager alle i den publikumsinddragende performance, som fremføres for parallelklassen og andre elever. Kunstners mål om at arbejde kreativt og procesorienteret og bruge kunstens udtryksformer til at lære om dyr og flokadfærd mærkes tydeligt gennem de mange aktiviteter. Men skolens og lærernes begrænsede engagement og deltagelse får også stor betydning i forløbet.

Observationer – nedslag i forløbet

Observation 1. Kunstnerisk research i Zoologisk Have

Det er første dag i projektugen. 4.U, lærere og kunstnere mødes i ZOO. Marika samler flokken på en græsplæne tæt ved baviananlægget, byder velkommen og giver hver elev et hard-board til at skrive på og et lille kompendium, hvori er program, 2 sider med overskriften "Kunstnernoter" og en side med overskriften "Mindmap". Marika fortæller, at børnene nu ligesom rigtige kunstnere skal lave "kunstnerisk research" om ugens arbejdsemne, som vil munde ud i kunstneriske produkter.

I samlet flok går de over til bavianerne. Børnene skal nu observere bavianerne og deres adfærd i 3 minutters stilhed. Den mest fremtrædende bavian sidder med enden ud mod publikum og bliver rensset i enden af en mindre bavian. Det afstedkommer megen fnisen og morskab. Efter de 3 minutter samles børnene med deres blyant og notepapir. Marika og Annika taler med eleverne om de farver, de har set. Eleverne byder ind, først med rød som bavianernes røde numser. Marika forklarer, at den røde bagdel er en signalfarve, som bavianerne bruger både til at signalere underkastelse og til at vise, om de er klar til en bedækning. Dernæst taler Annika og Marika om, at aberne har helt andre grænser omkring numser, end vi mennesker har. Efter rød nævnes farven grå, som alfahannen har, og farverne brun og sort, som hunner og unger har. Herefter fortæller Marika om abernes hierarki med alfahannen i toppen og hunner og unger nedenfor. Et hierarki, som har pyramideform, med alfahannen i toppen af pyramiden. Marika beder børnene om at tegne en pyramide med alfahannen øverst. Børnene noterer hierarki og farver i deres kunstnernoter.



Herefter beder Marika eleverne fortælle, hvilke farer der kan være for bavianer, og hvilke dyr der ellers lever på savannen. Mange rækker fingrene op med forslag: geparder, leoparder, hyæner. Marika er positiv og imødekommende over for børnenes forslag, men har også har fokus på, om det faktisk er rigtigt. Hun beder børnene notere både farerne og de øvrige dyr, der lever på savannen, ned i deres kunstnernoter. Børnene får nu til opgave hver især at observere en bestemt abe i 3 minutter og se på, hvad den laver. Tilbage på græsplænen skal børnene nu tænke på den abe, som de har observeret, og lave fortælleøvelser om den. Marika og Annika, som er performere, stiller sig ind i midten af kredsen og demonstrerer, hvordan de fortæller om aben i 1. person: "Jeg kravler op på klippen ..." etc. Børnene skal nu to og to fortælle om deres abe i 1. person til hinanden. Børnene virker meget optagede af dette, og flere bruger også kroppen til at illustrere, hvad aben havde foretaget sig.



Efter denne øvelse beder Marika eleverne sætte sig i rundkredsen igen. De skal nu skrive deres 1. person-fortælling ned i deres kunstnernoter. Børnene arbejder ganske koncentreret om denne opgave.

Annika tager over og forklarer, at de skal arbejde en masse med bevægelse i løbet af ugen. Hun beder børnene om at gå til bavianburet og observere bavianernes kroppe og starte med hoved, så skuldre, arme, hænder, krop og ben – iagttage, hvordan bavianerne bevæger sig, går, sidder og møder hinanden. Efter observationerne samles børnene igen, og Annika forklarer, at kunstnere, der skal performe, øver sig rigtig meget i at bruge deres krop. Annika laver en række øvelser, der handler om at varme op, samt øve sig i at gå ned i knæ, svinge med armene, dreje hovedet og balancere hugsiddende, for dernæst at gennemgå, hvad eleverne har set aberne gøre fra hovedet og ned. Til sidst skal de gå som bavianer rundt i området. Børnene springer på hinanden og leger på forskellige måder bavianer. Hele forløbet fremstår som en nøje didaktisk planlagt proces, hvor der veksles mellem forskellige kunstneriske undervisningsformer, og hvor børnene virker glade, kreative og opmærksomme.

Observation 2. Kreativ skrivning



Skriveworkshop, del 1: Vi er på Christianshavns Skole, i 4. U's klasselokale, anden dag i projektugen. Undervisningen skal foregå i en rundkreds, men Marika starter dagen med udfordringer i form af konflikt mellem elever og mangel på lokaler til bevægelsesundervisningen. Der er vikar på, og Marika er nødt til at gå fra klassen for at løse lokalespørgsmålet. Det tager kostbar tid fra workshoppen, og starten gør eleverne urolige. Marika når ikke at flytte borde og stole ud til siderne, som hun ville – og skabe den arbejdsform, som hun ønsker, hvor børnene kan ligge på gulvet og fantasere og drømme sig væk til lydene fra savannen. Hun stiller sig op som en lærer ved katederet og forklarer nu, at eleverne skal skrive deres egen bavianhistorie. De skal starte med individuelt at beskrive stedet: savannen, som de er på. Marika sætter savannelyde på og beder børnene lytte et par minutter og beskrive det sted, de er. Nogle skriver koncentreret, nogle rækker hånden op og beder om hjælp, og Marika og lærervikaren går rundt og hjælper. Lærervikaren understreger, at de ikke må tegne, kun skrive, og går dermed ind i processen med autoritet. Det samme siger Marika til enkelte elever.

Derpå skal eleverne skrive om bavianflokkene, hvor de er, og hvad de gør. Marika sætter igen savanne-lyde på og beder børnene skrive. En del virker optagede og skriver, nogle kigger ud i luften, nogle rækker hånden op med spørgsmål, og nogle siger ting højere og højere, som de godt ved ikke er faktisk rigtige, som eksempelvis, at aberne sidder i træet og spiser pizza. Marika retter dem og siger, at der ikke er pizzaer på savannen. Herefter forklarer Marika, at de nu skal forestille sig, at de selv er en af bavianerne, som de gjorde i Zoologisk have, og skrive i jeg-person, hvad de laver. Det virker umiddelbart, som om de fleste af eleverne er mere engagerede i denne fase, hvor de ligesom i en leg kan forestille sig, at de er en bestemt abe. Men der er dog stadig et par stykker, der tilsyneladende ikke skriver noget. Her træder skolens elev-lærer-roller i undervisningen i kraft. Elevedifferentiering og modstand, som ikke blev registreret i ZOO.

Til sidst forklarer Marika, at eleverne skal forestille sig, at flokken bliver angrebet eller noget andet farligt, som de så skal skrive om. Eleverne går i gang. Igen er nogle koncentrerede og skriver, mens en del er begyndt at sidde uroligt og småsnakker eller rækker fingrene op og beder om hjælp. Herefter afslutter Marika skriveworkshoppen.

Efter en pause deles klassen i to. Børnene skal nu sammen med deres lærer korte deres tekster ned til 5-8 håndskrevne linjer, som de efterfølgende skal læse for hinanden to og to. Det er for de fleste af børnene svært at korte deres tekster ned. Nogle børn bliver hurtigere færdige end de andre og begynder roligt at arbejde videre med at skrive teksterne ind på deres computere. Nogle af børnene får slettet deres fil flere gange, så de må gentage arbejdet. Marika vælger, at eleverne skal skrive på computer, da hun har fået anbefalet af lærerne i tidligere workshopforløb, at det er en hjælp for børn med staveproblemer.

Skriveworkshop, del 2: Dagen efter fortsætter børnene med tekstlæsning af den producerede tekst. Marika og gruppen sidder i et mindre lokale ved biblioteket. Marika deler kompendierne ud med et påhæftet ark, hvor hendes korrigerede version af elevens tekst er påført. Marika har i tidligere workshopforløb fået lærernes anbefalinger om at korte tekster ned, da skriveprocessen kan virke lang for eleverne. Marika har dagen før gjort eleverne opmærksomme på dette. Men hun starter med at fortælle igen, at hun har lavet lidt om i teksterne, så de står i nutid og ikke er så lange, at eleverne ikke kan huske dem. Nogle af børnene kommenterer, at de er lidt utilfredse med Marikas udgave, at de syntes, deres egen var bedre m.m., mens andre godt kan lide den nye version. Marika forklarer, at de skal lave en læseprøve ligesom på teatret, hvor instruktøren læser for og skuespilleren læser efter. Marika tager det første barns tekst og læser den op og beder efterfølgende eleven læse den op på samme langsomme måde. Så spørger Marika, om der er noget, eleven synes, der skal ændres, nu han eller hun har prøvet at læse den op. Det, der bliver ændret, bliver skrevet ind med kuglepen i både Marikas og elevens tekst, så de har nøjagtig den samme tekst. Nogle tekster er lidt for lange, og igen taler Marika med den enkelte elev om, hvad der bedst kan slettes, og hvad der er det vigtigste at få fortalt. Der er ingen lærer til stede under workshoppen til at støtte op om eleverne, en lærervikar kommer ind i lokalet en gang imellem og forsøger at træde til. Til sidst forklarer Marika, hvordan videooptagelserne kommer til at foregå – at der som ved en rigtig filmproduktion er indrettet et professionelt studie med to hvide vægge og lys bagfra, forfra og fra siden. Der vil være en lydmand med bærbare mikrofoner, som ved rigtige TV-optagelser, og en klapper med et klaptræ. Når eleverne kommer ind i studiet, bliver de filmet, hver for sig med maske på, mens de siger deres tekst. Og så er det meget vigtigt, at de kan deres tekst udenad. Marika beder eleverne om at øve sig på den både i skolen og hjemme, så de er klar, når de skal stå foran videokameraet. I hele dette skriveforløb virker det, som om at børnene ikke endnu helt er klar over forløbets indhold og fremgang.

Observation 3. Abeungerne



Mens der arbejdes med tekster, har Annika workshop i klasselokalet, hvor eleverne skal prøve at føre abeungedukker med bavianmasker på. Dukkerne skal bruges sidste dag som en del af den publikumsinddragende performance, som en måde at nærme sig andre flokke på. Annika samler holdet i en cirkel til opvarmning og viser med egen krop bevægelserne, som eleverne så gør efter. Der er særligt fokus på arme og hænder, som er centrale, når man fører dukker, så man kan vise bavianernes bevægelsesmønstre, hvordan de går, sidder og løber.

Annika taler med børnene om, hvordan bavianmoderen bærer sine unger. Hun forklarer, hvordan de mindste unger bliver båret foran og de lidt større omme på ryggen. Annika viser med en hånd på maven og så på ryggen, hvordan abemoderen bærer sin unge, og beder alle eleverne gøre det samme. Børnene kommenterer på bevægelserne, om de synes, det er let eller svært, og alle virker glade og engagerede. Nu giver Annika alle eleverne en abehandskedukke. De er meget livagtige med store øjne og rigtig pels på kroppen. Børnene tager straks dukkerne på hånden og begynder at lege med dem. Annika viser nogle dukkeføringsteknikker, som at dukken ikke kan svæve, men at de altid enten sidder på arm, på en genstand eller springer. Den kan trippe med fødderne og sidde eller ligge ned. Herefter bliver børnene delt op i par, som hver har en dukke, der skal møde det andet barn. De skiftes, og nogle lader dukkerne møde hinanden. Undervejs giver Annika gode råd: Prøv at trykke lidt med fingrene, så føles det, som om den går, prøv at sætte af, inden den springer etc. Børnene virker meget optagede af dukkerne og taler stille med fine stemmer til og med dukkerne. De arbejder en tid i par, hvorefter parrene viser deres små spil for resten af holdet. Afslutningsvist deler Annika delholdet i 2 og lader den ene gruppe have dukker og masker på og møde den anden del af holdet. Efter mødet snakker de om, om man blev bange som tilskuer, eller om det var sjovt, og om de der havde masker og dukker, forstod at aflæse publikums signaler og spille sammen med dem. Annika takker børnene for, at de har været så fantastiske til at arbejde med dukkerne i dag. Processen kører som med tekstskrivnings-/øvningsprocessen som en proces, der leder frem til noget, som børnene endnu ikke ved, hvad er.

Observation 4. Videoptagelse

Om torsdagen starter videoptagelserne. Vi går sammen med nogle af eleverne fra gymnastiksalen ovenpå, g venter spændt uden for musiklokalet. Læreren er ikke gået med trods Marikas opfordring. Marika siger, at det nu er vigtigt at være stille. En helt ny aktør, som ikke tidligere er blevet præsenteret i projektet, og som er ansat af Marika, klædt i sort med hue og blondt, kort hår, åbner døren ind til det lokale, vi skal ind i. Hun smiler lidt, holder døren og siger 'Kom ind' på svensk. Der er helt stille i rummet, vi forsigtigt træder ind i, der er dæmpet belysning, og lokalet er stort. Marika har sammen med hjælperne transformeret musiklokalet til et filmstudie med en projektør, der lyser kraftigt på hvid baggrund. Marika bevæger sig hjemmevant rundt og begynder at fortælle børnene, hvad de skal, og at instruere dem i hvordan.



Børnene bliver kaldt op foran kameraet på skift. De er blevet bedt om til dagen at have sort tøj på, og kommer med hver deres maske i hånden. Marika sidder med deres tekst, og børnene skal fremsige den udenad. Hun hjælper dem i gang med de første par ord. Marika taler roligt til dem. Ude til højre stiller den svenske pige sig klar med et klaptræ og siger 1, 2, 3 klar til optagelse. Det hele virker yderst professionelt. Først er en pige på, foran kameraet. Hun klarer oplæsning og fremførelse flydende og rent uden stop. Da hun er færdig, siger hun: Det er mega-svært, mens hun sætter sig ned igen, med masken i hånden, blandt de andre børn. Nu er en anden elev på – først med maske, så beder Marika hende om at tage masken af. Fingrene går nervøst rundt på masken, mens kroppen næsten står stivnet foran kameraet, og hun bliver bedt om at sige sin tekst igen. Historien kører, hun tøver lidt indimellem, men fortsætter. Da hun er færdig, beder Marika hende om at se ind i kameraet i 20 sek. Stilhed. De andre sidder nede bagved og ser stille til. Situationen virker anspændt og uvant for børnene på mange måder samtidig: lokalets brug, deres tøj og masker, teksten, som de har produceret i forløbet og nu skal fremsige, og lærerne er fraværende. De improvisationsspil, som børnene har lavet sammen tidligere, integreres ikke i dette videoptagelsesforløb.

Observation 5. Performance for et publikum

Den sidste dag i projektugen mødes alle børnene sortklædte i bavianøj i gymnastiksalen. De foregående dage har eleverne arbejdet med at forberede deres performance sammen med Annika og Marika og er blevet instrueret i, hvordan seancen skal foregå. Det er meningen, at deres parallelklasse skal komme ind og være med i deres performance, og dernæst skal de lave den samme performan-

ce, men for en helt ukendt klasse. Annika laver først en beroligende kropsøvelse, hvor de skal lægge hånden på maven og falde ned. Der bliver tavshed i salen, mens de venter på, at publikum kommer ind. Da alle har sat sig, bliver der langsomt helt, helt stille, det, som de har øvet sig på at skabe gennem ugen: "pinlig tavshed". Da der er bomstille, begynder én af pigerne fra 4. U at fremsige sin tekst, hvorefter alle bavianerne begynder at fortælle i munden på hinanden, i en stor symfoni. De bliver hurtigt færdige, og så er der igen stille, og ved signal fra Marika rejser én pige sig op og begynder at gå ud bag scenen, hvorefter alle rejser sig og følger med, halvt løbende. Der er livlig snakken bag scenen, mens børnene i 4. U finder deres masker. Snart efter kravler bavianerne ud fra begge sider i to grupper. Der foregår nu mange ting rundt om i salen. Det vækker både skræk, forundring, forbavselse og glæde, når nogle af de modige hanbavianer nærmer sig publikum. Pigebavianerne er mere forsigtige i deres tilgang til publikum. Bavianerne går fra barn til barn, piller lopper fra publikums hoveder og hår og prøver deres grænser af. Enkelte bavianer kravler rundt med abeungerne, som de lader spadsere op ad ben og arme på publikum. Nogle børn blandt publikum ligger blot og kigger på, hvad der sker rundt om dem, ligesom en enkelt lærer. På et tidspunkt er der en dreng fra publikum, som laver meget støj og råber op. En lærer er nødt til at gå over til ham og trække ham ud af gruppen.

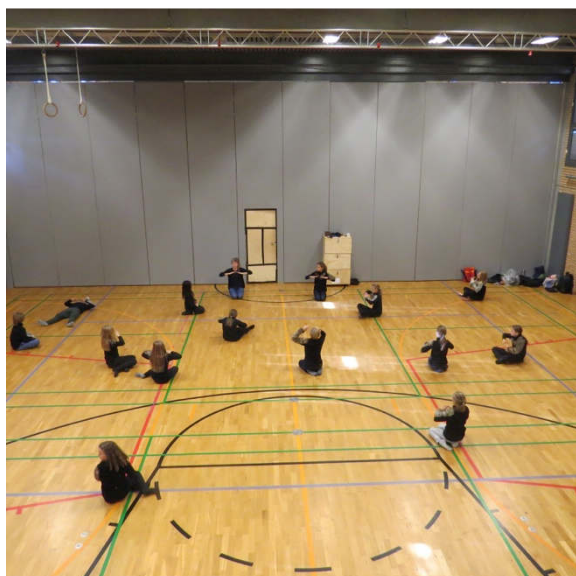


Foto: Bettina Nielli Briand



Foto: Marika Seidler



Foto: Marika Seidler

Der er højt støjniveau til sidst. Børnene bevæger sig, kravler, og nogle løber så over til den ene side af salen, hvor de samles i flok for at runde af. Børnene bukker på række for publikum. Performance gentages derefter for en ny klasse.

Deltagernes oplevelse af projektet

Oplevelse af projektet fra elevernes perspektiv

Eleverne har overordnet set haft en meget positiv oplevelse af projektet. De vil gerne have, at projektet kunne være der flere gange om året, nogle ønsker det 4-5 gange om året. De oplever, at de lærer noget nyt, og at kunstnerne er "anderledes", "mindre læreragtige", at "de skælder mindre ud", og at det er vigtigt at gøre noget andet end det, de plejer. De sammenligner dermed forløbet med deres almindelige skoleundervisning og beskriver de fleste af de mange og forskelligartede processer som sjove: *Jeg synes, at det var rigtig sjovt, fordi vi lavede andet, end hvad vi plejede, og så var det også sådan noget med, at Annika hun fik os også f.eks. til at røre os lidt i den undervisning, det synes jeg var ret sjovt.*" (E. FP.1. s. 10). I ZOO satte børnene pris på at være sammen som klasse og at observere dyrene på "en anden måde", end de normalt ville gøre. De mener også, at de lærer en masse nyt om dyr, som lærerne ikke ville fortælle dem: *Så lærte vi f.eks., hvordan en bavian ville gå, og hvad den lever af og alt det med flokken, og hvordan moren passer sin unge. Det synes jeg også var rigtig sjovt.* (E. FP. s. 10).

Skriveprocessen på skolen synes de fleste var lidt kedsommelig, og nogle oplevede, at deres tekst blev slettet på computeren, og brød sig ikke om, at Marika rettede i deres tekster. Mange af børnene syntes, at man kunne føle sig som en stjerne i videooptagelsen, og at det var spændende at være i et rum med alt det udstyr, men en dreng var også anspændt under optagelsen. For eleverne var det første gang, de prøvede at lave teater, og alle var enige om at lege med dukkerne, at have masker på og det at lave performance for de andre klasser var rigtig sjovt: *Jeg synes også, at det var rigtig sjovt at lege den der bavian, og så de der små dukker, jeg synes, det var rigtig sjovt at styre den selv, men også når det er, den kravler ovenpå én, fordi det føles helt vildt sjovt.* (E, FP 1.s, s. 8).

Oplevelse af projektet fra kunstnerens perspektiv

Huskunstner oplever engagement i elevernes deltagelse, men understreger, at et større tilbagevendende problem er lærernes deltagelse – i høj grad i den klasse, som vi har fulgt. I flere situationer oplever Marika, at det ville have været gavnligt, at klassens lærer var til stede for at understøtte processerne, f.eks. under den kreative skrivning, hvor hun ikke mener, at den levende kreative stemning får lov at udfolde sig i processen. Under videooptagelser er der enkelte elever, som Marika mærker, har brug for lærerens tilstedeværelse, og nævner, at hun synes, det er manglende pædagogisk prioritering. Da de netop arbejder med flokdannelse og flokadfærd, påvirker det processen, at skiftende lærere kommer og går, og at de ikke tager fuld del i processen, og generelt om måden, lærerne deltager på, siger Marika: *"Lærerne vender hele tiden tilbage til, at de ikke ved, hvad deres rolle er. Nogle lærere griber det an ved at sidde med deres computere og lave noget, vi ikke ved, hvad er. Men så finder vi ud af, at det er forberedelse til anden undervisning, fordi de har en forberedelsestime."* (K, FP, E, s. 2).

Marika synes, at det går godt med elevernes egen deltagelse i videooptagelserne, men har overvejet i samarbejde med de andre undervisere at tage den del ud, da den virker løsrevet fra den publikumsinddragende performance. Under evaluering er hun blevet opmærksom på, at videooptagelsen er en stor oplevelse for eleverne, og samarbejdet med integrationsvejleder fra Københavns kommune har

tydeliggjort, at videooptagelsen styrker eleverne og gør noget særligt for de elever, som ikke kommer fra ressourcestærke hjem.

Marika konkluderer efter forløbet i sin egen opfølgende evaluering, at "en løs ramme for elevernes undervisning giver et utilfredsstillende arbejdsmiljø og ukoncentrerede elever, og at skoleklasser, hvis faste lærere er på kursus under forløbet, ikke kan deltage. Klasser med mange inklusionsbørn skal have deres støttepædagog eller faste lærere med til videooptagelser. Hver ny lærer skal have uddelt et særskilt papir om, at en kunstnerisk proces ikke er resultatorienteret. Lærerne fra det indledende møde skal deltage første dag i skolen. Lærerne skal her præsentere kunstnerne, så kunstnerne kan overgives ejerskabet af rummet, og der ikke går "vikar" i relationen." (K, FP, afrapportering, s. 6).

Biologen fra Skoletjenesten i ZOO oplevede det meget positivt at have kunstnere med inde i sit ellers noget rutineprægede underviserjob. Hun udtrykker glæde over samarbejdet med Marika og oplevede, at det gav andre vinkler på undervisningen og bedre tid til fordybelse.

Oplevelse af projektet fra lærernes perspektiv

Lærerne på Christianshavns Skole er meget positive omkring den første dag i ZOO, uden for skolen med kunstnerne. De synes, at det er positivt, at der er blevet rykket ved grænser hos nogle af eleverne under huskunstnerforløbet: *Jeg tænker, at det der med kropssprog har de lært rigtig meget om. Med hvordan man uden at have et verbalt sprog faktisk kan tale og signalere en masse ting.* (L, FP, E, s. 11). Som lærere føler de behov for at have godt styr på tingene og har derfor haft en dårlig oplevelse med at deltage sporadisk i projektet. De ved f.eks., at eleverne på mellemtrinet er i en grænsesøgende alder og "kan kegle ud" (L, FP, E, s. 5), hvis de møder vikarer eller nye mennesker, og at det derfor er vigtigt, at de selv, lærerne, er til stede. Men på den anden side er der alment gældende betingelser på skolen, og lærerne udtrykker, at de ikke altid er villige til at tage den ekstra tid ud, som kun kan gå fra deres forberedelsestid: *vi er en smule ramt af den der reform og lockout og lov 409 og mangel på tillid. Så bliver det sådan lidt bokseri.* (L, FP, E, s. 11).

Lærerne mener, at projektets placering i skoleåret ville have fungeret bedre for dem i en forårsuge sidst på skoleåret, hvor børnene tit er trætte, og det så fungerer godt at lave noget helt anderledes.

I forhold til deltagelsesmåde er lærerne i tvivl om deres egen rolle i projektforløbet sammen med kunstnerne, og det udførlige program, som Marika sender ud til skolen, føler de ikke, de kender indholdet af: *Jeg vidste ikke, hvad jeg skulle. Altså når jeg ikke kender programmet, så er det også svært at gå ind og supplere med et eller andet eller hjælpe med andet end, at nu skal I være stille.* (L, FP, E, s. 7).

Det virkede heller ikke, som om at kunstnerne synes, at vi skulle supplere med noget. Og det er helt fair altså, at de har jo deres program. (L, FP, E, s. 7).

Lærerne udtrykker, at de egentlig gerne vil gå ind og hjælpe kunstnerne omkring det didaktiske: Jeg synes også, at der er mange praktiske ting, hvor jeg tænker, at der er brug for en pause nu, eller sådan ... det er selvfølgelig også, fordi at vi kender dem og lige kan se ... nu kan de faktisk ikke ... (L, FP, E, s. 18). De ønsker, at kunstnerne ved lidt mere om undervisningsdifferentiering. Dansk læreren siger: Didaktikker og differentiering tænker jeg ... hvordan differentierer man f.eks., når børnene de skal lave en tekst, eller når de skal øve en tekst, hvis der er nogen, der er sindssygt dygtige, og der er nogen, der har rigtig, rigtig svært ved det? (L, FP, E, s. 18). Idrætslæreren fortæller, at hun har fået inspiration til sin egen undervisning til kropslige øvelser. Lærerne ser altså på forløbet ud fra hver

deres skolefag, men det er ikke projektets indholdsmæssige tema om flokke og forholdet mellem mennesker og dyr, de trækker frem.

Oplevelsesmæssige og læringsmæssige potentialer

Med afsæt i observationer og interview ses det, at det interaktive møde med kunsten, kunstnerne, eleverne, lærerne, biologen og Zoologisk Have rummede en række udviklings- og læringspotentialer for de deltagende parter:

Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for de deltagende børn
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p>Børnene fik kendskab til en række kunstoplevelser af billedkunstnerisk karakter og deltog i intense og fordybende aktiviteter, som de selv værdsatte som "sjove, og "gode". Der var hermed et potentiale for at udvikle glæde og livslyst.</p> <p>Børnene eksperimenterede med forskellige udtryksformer og materialer og fik hermed mulighed for at udvikle materialekendskab samt formsproglige færdigheder. Børnene omsatte forskelligartede kunstneriske indtryk til æstetiske udtryksformer på tværs af billedkunst, performance og tekst, video og fortælling og fik herigennem mulighed for at udvikle udtryksmæssige færdigheder og kreativitet.</p> <p>Børnene lærte en masse faktisk om natur, dyr og biologi gennem observationer, imitationer og de kreative processer.</p>
Relationelle Potentialer	<p>Børnene lærte i de kreative processer noget om mennesker, om at være i en flok og noget om fællesskaber.</p> <p>Børnene indgik i nye former for læreprocesser, og kunne i dem se hinanden på nye måder og indgik i nye relationer med hinanden i processerne omkring temaet FLOK. Børnene fik dermed mulighed for at udvide deres kontaktflade og udvikle interpersonelle kompetencer.</p> <p>Børnene indgik i nye former for læreprocesser og viste nye sider af sig selv over for de voksne, som dermed havde mulighed for at se deres kompetencer, læring, udvikling med fornyet pædagogisk fokus.</p>
Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for de deltagende lærere
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p>Lærerne fik, i det omfang de kunne, iagttaget de kunstneriske processer til inspiration til egen undervisning.</p> <p>Lærerne kunne få en tematisk viden om dyr og flokmentalitet gennem deltagelse i projektet.</p>
Relationelle potentialer	<p>Lærerne fik ved at iagttage børnene i de kunstneriske processer øje på nye sider af børnene, hvilket skabte mulighed for nye forståelser af børnene som individer og som børn i en gruppedynamik, og dette havde potentialet til at skabe nye relationer til de deltagende børn.</p>
Didaktiske potentialer	<p>De didaktiske potentialer kunne have været yderligere kvalificeret ved, at kunstnere og lærere havde delt og perspektiveret egne didaktiske refleksioner med hinanden. Der ligger et stort udviklings- og læringspotentiale i, at kunstnerne ser lærernes perspektiv, og at lærerne forstår, hvad det vil sige at arbejde med en kunstnerisk proces.</p> <p>De didaktiske potentialer kunne yderligere kvalificeres og højnes ved formøder og samarbejde mellem kunstnere og lærere omkring netop biologi og dansk, begge fag, som er stærkt repræsenteret i projektet.</p>
Potentialer	Lærings- og udviklingspotentialer for de deltagende kunstnere
Kunstprocesrelaterede potentialer	<p>I den kunstneriske proces møder kunstnerne børnenes forskellige udtryk og kan herigennem hente inspiration til egen kunstnerisk praksis. Der ligger et lærings- og udviklingspotentiale for kunstnerne at møde lærerne i en faglig udveksling.</p>

Relationelle potentialer	Kunstnerne fik muligheden for at samarbejde med andre professioner i en anden kontekst og havde herved mulighed for at udvide deres forståelse for og relation til voksne med andre forforståelser og værdier. Dog gjorde skolens vilkår i netop dette projekt, at det var svært at udfolde. Kunstnere fik gennem det praktiske arbejde med børnene mulighed for at relatere sig til børnene på en åben og ligeværdig måde og kunne herigennem udvikle nye relationer og nye måder at relatere sig på.
Didaktiske potentialer	Kunstnerne fik gennem det praktiske arbejde med børnene mulighed for at justere og forfine deres projekt: udvide deres kendskab til målgruppen og afprøve og evaluere forskellige didaktiske greb i praksis. De didaktiske potentialer kunne have været yderligere kvalificeret ved, at kunstnere, pædagoger og lærere havde delt og perspektiveret egne didaktiske refleksioner med hinanden.

Udfordringer i projektet

Flok Performance opleves som en meningsfuld og sjov proces for både elever og lærere, men samlet set dukker en række udfordringer i projektet op, som i høj grad hænger sammen med samarbejdet mellem kunstnere, skole og lærere. Marika gør et stort stykke arbejde ud af at lave formøder med lærere for at opnå information om særligt udfordrede elever, som hun erfaringsmæssigt ved er vigtigt, da de kan obstruere processen, og hun taler med lærerne om projektets proces og indhold. Mødet med Christianshavns Skole er dog svært at få i stand, og det afholdes først, et par dage før klassen skal til introduktionsdag i ZOO. 4. U's klasselærer og parallelklassens klasselærer er med til mødet, men begge deltager stort set ikke i projektprocessen. Der er dermed ingen af de konkret deltagende lærere, som har modtaget den af Marika ønskede forberedelse, ligesom et formøde kun et par dage før projektet gør, at skolen og lærerne ikke har tid til at forberede sig og heller ikke har planlagt, hvordan Flokprojektet ville kunne inddrages i undervisningen efterfølgende. Den største udfordring i projektet er derfor at engagere og fastholde de samme lærere undervejs i projektet. Eleverne er urolige, når de er på skolen uden den vante klasseledelse, og de elever, som har udfordringer, mangler støtte. Som evaluering konkluderer Marika, at lærerne enten må udelukkes, forpligte sig, eller også kunne hun lave en lærerworkshop. Lærerne ved dog ikke, om de vil afsætte tid til en sådan lærerworkshop, igen fordi det vil gå fra den forberedelsestid, de har. En anden stor udfordring er skolens rammer som institution, som kan være med til at muliggøre møderne mellem de forskellige deltagende parter. Det fremstår, at lærerne ikke har indsigt i den kunstneriske arbejdsform og proces, samt at de ikke ved, hvordan og hvad de skal gøre i undervisningen. På den anden side fremstår det, at kunstnerne har forskellige pædagogiske og didaktiske kompetencer og ikke har eller får givet autoritet og legitimitet som lærere, når de arbejder sammen med børnene på skolen.

Opsummering af case 6 – Flok Performance III

Flok Performance III er et tværfagligt, omfattende og komprimeret projekt, hvor mange aktiviteter, workshops og processer på imponerende vis samles over kun én uge i et møde med skolens til tider udfordrende vilkår. Både børn og lærere er enige om, at de lærer noget nyt om biologi og dyrs adfærd på en anderledes måde, end hvad de er vant til, i nogle læreprocesser og omgivelser, som de synes er sjove og anderledes. Denne særlige tematiske kombination af dyr og menneskers adfærd er både lærere og elever enige om er sjov, spændende og lærerig.

Projektet byder på en spændende nytænkning, i og med at det integrerer naturvidenskab og kunst. I den forbindelse benyttes med stor succes forskellige lokaliteter og forskellige faglige eksperter.

Marika har fra gang til gang revideret sit spændende projekt, bl.a. efter de rammer, som HKO har givet hendes budget og efter mulighederne for samarbejde med Københavns Kommune, som er medfinansierende på projektet. Hun har som følge af sin egen systematiske evaluering af projektet ønsket at forbedre og udvikle en ny slags flokdyr og nye masker, men har måttet gentage samme projekt på et lavere budget og dermed dårligere betingelser. Fra skolen, vi følger, mangler der ikke interesse for projektet, men skoleledelsen har ikke givet projektet fuld prioritet, og den skiftende lærerdeltagelse påvirker kvaliteten af læreprocesserne og elevernes læringsudbytte. Vigtigheden af mødet mellem kunstnere, lærere og elever i den kunstneriske proces bliver tydelig i denne case.

Selvom Marika Seidler som koordinerende projektleder ikke formulerer et organisationsmæssigt behov, så ses det dog som en vigtig opsummerende pointe, at en deltagende og engageret skoleledelse kan gøre en væsentlig forskel for både børns, læreres og kunstners læringsudbytte. Skoleledelsen kan beslutte at tage tid fra til projektet og dermed sikre og muliggøre, at de samme lærere er med, uden de kommer bagefter med andre arbejdsopgaver.

I sin evaluering foreslår Marika et seminar eller konferencedag, hvor huskunstnere kan udveksle erfaringer, bruge hinanden og skabe nye samarbejder især med henblik på at arbejde tværfagligt, som det ses i Flok Performance.

Opsamling

Projekterne rummede en række oplevelses- og læringspotentialer for de deltagende parter. Disse var for det første knyttet til mødet med kunstnernes udøvende praksis og til målgruppens kunstnerisk skabende processer og relaterede sig både til den kunstneriske oplevelse/indtrykket og til den udtryksmæssige virksomhed. For det andet var de knyttet til det relationelle møde mellem alle deltagende parter samt endelig for de voksnes vedkommende knyttet til potentielle didaktiske refleksioner og udvikling. Vi har med baggrund i analyse af observationer og interview kunnet fremskrive følgende række lærings- og udviklingspotentialer for de deltagende parter i kunstmøderne i HKO-regi:

Lærings- og udviklingspotentialer for de deltagende børn og unge
Kunstproces-relaterede potentialer
<p><i>Indtryk</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Børn og unge fik en række kunstoplevelser i mødet med kunstnerens praksis og gennem overværelse af og deltagelse i hinandens kunstbaserede processer. De oplevede på første hånd kunsten, som den fremstår i museer og i kunstnerens egen praksis. De deltog i og delte intense og var på forskellige lokaliteter fordybede i aktiviteter, som berørte dem, og som de selv værdsatte som meningsfulde, "sjove" og "gode". Gennem disse møder med kunstens rum, kunstneren og de kunstneriske udtryk var der et stort potentiale for indsigt i de berørte kunstarters egenart og betydning. <p><i>Udtryk</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Børn og unge eksperimenterede med forskellige udtryksformer og materialer, og der var derfor stort potentiale for, at de udviklede materialekendskab og formsproglige færdigheder. I alle projekter blev der arbejdet med kreative processer, hvor de deltagende børn og unge arbejdede skabende og eksperimenterende med forskellige kunstneriske udtryksformer. Forudsætningen for frit at kunne deltage i en kreativ proces var, at der blev skabt en base af tryghed og tillid og et rum, hvor ideer og eksperimenter blev mødt med anerkendelse. I alle projekter lykkedes det kunstnerne at skabe et kollektivt, kreativt rum, hvor børn og unge kunne lade sig inspirere af hinanden, og hvor alle input blev hørt og taget alvorligt af kunstnerne. I disse anerkendende samskabelsesprocesser var der et stort potentiale for, at de deltagende børn og unge kunne udvikle kreativitet.

- Endelig var der gennem oplæsning, visninger, forestillinger og koncerter mulighed for, at børn og unge møder et "publikum", der giver feedback på det oplevede. I alle observerede projekter var den feedback, børn og unge modtog både fra hinanden og fra kunstnerne, lærere, pædagoger og publikum, positiv, og der var hermed potentiale for, at de kunne udvikle lyst til det fortsatte arbejde med kunstbaserede processer.

Indhold

- I alle projekter indgik yderligere en tematisk indholdsdimension. Gennem arbejde med at opleve og udtrykke tematikken gennem de kunstneriske formsprog var der potentiale for, at børn og unge erhvervede sig både kognitiv viden om og en sanselig og emotionel forståelse for de tematikker, der blev belyst, bearbejdet og kommunikeret.
- I flere projekter havde indholdet en subjektiv karakter, hvor målet var at dele og udtrykke oplevelser af og i verden. Hermed var der potentiale for, at børn og unge kunne spejle sig i egen og andres oplevelse og hermed opnå mulighed for at udvikle identitet og empati.
- Endelig var der et eksistentielt livslyst-potentiale, idet børn og unge fik mulighed for at få og dele oplevelser, som de oplevede som både lyst- og meningsfulde. Denne dimension rummer et dannelsesmæssigt potentiale, i og med at børn og unge får mulighed for at opleve kunst som noget, der beriger deres liv.

Sociale og personlige potentialer

- Børn og unge indgik i nye samarbejder og udviklede relationer til kunstnerne i nye rammer. De så hinanden på nye måder og indgik i nye relationer i processerne. Herved var der potentiale for, at de udviklede deres kontaktflader og udviklede interpersonelle kompetencer.
- Ved at spejle sig i egne og andres udtryk i de kunstbaserede processer var der yderligere potentiale for udvikling af identitet og empati.
- Herudover rummede projekterne potentiale for, at de deltagende børn og unge kunne opleve sig selv som betydningsfulde for fællesskabet.
Det kunstbaserede arbejde, hvor fokus var på det kunstneriske udtryk, gav i særlig grad børn og unge, som i andre sammenhænge havde faglige eller sociale udfordringer, mulighed for at vise og få anerkendt nye kompetencer. Der var hermed både inklusions- og selvtillidspotentialer.

Lærings- og udviklingspotentialer for de deltagende kunstnere

Kunstprocesrelaterede potentialer

- Kunstnerne indgik i et samspil med børn og unge om at skabe forskellige kunstbaserede udtryk, hvor de deltagende børn og unge udtrykte egne fortolkninger, følelser, oplevelser, fornemmelser og forståelser. Gennem disse møder var der stort potentiale for, at kunstnerne kunne hente inspiration til egne udtryk og egen kunstnerisk praksis.
- Gennem mødet med det konkrete hus og de konkrete medarbejdere kunne kunstnerne erhverve sig viden om skolen eller museet som organisation og læringsrum, de udstillede redskaber og kunstværker samt rummets betydning.
- Herudover kunne kunstnerne gennem samarbejde med arrangør og lærere/pædagoger få viden om stedets daglige praksis, de deltagende børns og unges – elevernes – forudsætninger og forståelser. Samtidig var der mulighed for, at kunstnerne ved at observere og indgå i børns og unges fortolkninger kunne udvikle egen forståelse af de berørte tematikker.
- Endelig var der et eksistentielt livslyst-potentiale, idet de deltagende kunstnere fik mulighed for dele lyst- og meningsfulde oplevelse med de deltagende børn, unge og voksne.

Personlige og relationelle potentialer

- Kunstnere fik gennem samarbejdet med børn og unge mulighed for at relatere sig til disse på en åben og ligeværdig måde, og der var hermed potentiale for, at kunstnerne dels kunne udvikle forståelse for målgruppen, dels videreudvikle egne sociale kompetencer.
- Kunstnerne fik mulighed for at samarbejde med andre professioner i en anden kontekst og havde herved

mulighed for at udvide deres forståelse for og relation til voksne med andre forforståelse og værdier.
Didaktiske potentialer
<ul style="list-style-type: none"> • Kunstnere fik gennem det praktiske arbejde med børnene mulighed for at udvide deres kendskab til de deltagende børn og unge og afprøve og evaluere forskellige didaktiske greb i praksis. • Kunstnerne indgik i flere projekter i udfordrende didaktiske situationer. Dette bevirkede, at kunstnerne indimellem følte sig usikre og frustrerede, men det rummede også potentiale for, at kunstnerne kunne udvikle nye didaktiske metoder. • Kunstnerne kunne gennem løbende evalueringer og planlægning i samarbejde med lærere og pædagoger reflektere over, hvad der i de konkrete processer virker, hvornår, hvordan og hvorfor. Hermed kan de videreudvikle egen didaktisk kompetence. • I de projekter, der havde en partnerskabsstruktur, og hvor både kunstnere, lærere og arrangør deltog i planlægning og gennemførelse af forløbene, var der særligt store potentialer for, at kunstnerne kunne udvikle didaktisk kompetence ved løbende på ligeværdig vis at udveksle didaktiske refleksioner med lærerne og arbejde sammen i konkrete praksisser.

Lærings- og udviklingspotentialer for det deltagende pædagogiske personale
Kunstprocesrelaterede potentialer
<p><i>Indtryk</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lærerne og pædagogerne fik en række kunstoplevelser både i mødet med kunstnerens egen praksis og gennem overværelse af de deltagende børns og unges kunstbaserede processer. De oplevede på første hånd kunsten, som den fremstår i museer og i kunstnerens demonstration af egen praksis. De overværede eller deltog i forskellige kunstbaserede aktiviteter, som de vurderede som både positive og lærerige. Gennem dette møde med kunstneren og de kunstneriske udtryk var der et potentiale for, at det pædagogiske personale fik videreudviklet deres forståelse af den berørte kunstartes egenart og betydning. <p><i>Udtryk</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lærerne og pædagogerne fik i Fortællinger i Lokalsamfundet mulighed for selv at arbejde med at skabe og fortælle historier. De havde hermed direkte mulighed for at erhverve sig kreative og fortællermæssige kompetencer. I de øvrige projekter deltog lærere og pædagoger ikke aktivt i de skabende processer, men de havde mulighed for at observere børn og unges arbejde sammen med kunstnerne. Gennem disse observationer var der muligheder for, at lærere og pædagoger kunne få ideer til, hvordan anvendelse af kunstneriske arbejdsmetoder kunne skabe rammer for børn og unges kreative udforskning af formsprog og kunstneriske genrer. <p><i>Indhold</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • I alle projekter var der en tematisk indholdsdimension, som lærere og pædagoger gennem observation af og deltagelse i de kunstbaserede aktiviteter kunne få en ny forståelse af. • I flere projekter havde indholdet en subjektiv karakter, hvor målet var at dele og udtrykke oplevelser af og i verden. Hermed havde lærere og pædagoger mulighed for dels at erhverve sig en forståelse for deres børn og unge, dels at spejle egne forståelser i de deltagende børn og unge og hermed udvikle forståelse ikke bare for de deltagende børn og unge, men også for sig selv. • Endelig var der et glædes- og livslyst-potentiale, idet de deltagende voksne fik mulighed for at få og dele lyst- og meningsfulde oplevelser med hinanden og de deltagende børn og unge samt at opleve kunst som kilde til inspiration, forundring og glæde.
Personlige og Relationelle Potentialer
<ul style="list-style-type: none"> • Lærere og pædagoger indgik i flere projekter i uvante processer med uvante mål og metoder. Dette bevirkede, at de indimellem følte sig usikre og frustrerede, men det rummede også potentiale for at udvide egne grænser og bruge nye sider af sig selv. • De fik ved at deltage i de kunstbaserede processer både som aktør og observatør mulighed for at se hinanden på nye måder og få en følelsesmæssig forståelse af hinanden samt en tættere relation indbyrdes • De fik ved at deltage i og iagttage børns og unges processer øje på nye sider af de deltagende børn og unge, hvilket skabte mulighed for nye forståelser af og nye relationer til dem.

- De fik mulighed for at samarbejde med en kunstner og havde herved mulighed for at udvide deres forståelse for og relation til en person med andre livsvalg, forforståelse og værdier.

Didaktiske potentialer

- Lærere og pædagoger kunne ved at samarbejde med kunstneren og iagttage kunstnerens måde at relatere sig til de deltagende børn og unge og få inspiration til egen didaktiske praksis både i relation til undervisning i de kunstneriske fag, som metoder i anden fagundervisning og som redskaber i det daglige pædagogiske arbejde.
- Lærere og pædagoger kunne gennem løbende evalueringer og planlægninger i samarbejde med kunstnerne reflektere over, hvad der i de konkrete processer virker, hvornår, hvordan og hvorfor. Hermed kan de videreudvikle egen didaktiske kompetence.
- I de projekter, der havde en partnerskabsstruktur, hvor lærere og pædagoger deltog i planlægning og gennemførelse af forløbene, var der særligt store potentialer for, at lærerne kunne udvikle egen didaktisk kompetence ved løbende at udveksle didaktiske refleksioner med kunstneren og samarbejde i konkrete praksisser.
- I Fortællinger i lokalsamfundet indgik dels en intensiv lærerworkshop, dels at lærere og pædagoger selv skulle fortælle historier for de deltagende børn. De metoder, som lærere og pædagoger arbejdede med på egen krop, var de samme, som de siden anvendte i arbejdet med eleverne. Dette projekt rummede derfor udstrakt potentiale for at lærere og pædagoger udviklede både kunstneriske, personlige, relationelle og didaktiske kompetencer.

Lærings- og udviklingspotentialer for arrangører

Organisatoriske potentialer

- I alle projekter var det arrangøren, der primært udfærdigede ansøgningen. I dette arbejde med at udvikle og beskrive projekterne var der potentiale for både at inddrage didaktiske og kunstneriske refleksioner i arbejdet med idéudvikling og beskrivelse af mål, metoder og tidsplan. I de projekter, hvor der var en partnerskabsstruktur, og hvor alle parter i et eller andet omfang var inddraget, var det muligt allerede på ansøgningsniveau at reflektere og idéudvikle sammen. Lærings- og udviklingspotentialet i disse projekter var derfor i ansøgningsfasen særligt store og afgørende for det videre forløb.
- I de eksterne projekter, hvor projektet var en gentagelse eller videreudvikling af tidligere projekter, var slutbrugerne ikke inddraget i ansøgningsprocessen, og udviklings- og læringspotentialet var derfor mindre end i de projekter, der havde en partnerskabsstruktur.
- I alle projekter var der potentiale for at udvikle erfaring med at skrive ansøgninger. Der var dog ulige muligheder for at udvikle erfaring på dette felt, idet de projekter, hvor enten en skole eller en kulturinstitution var arrangør, havde mulighed for at benytte en specialiseret og lønnet medarbejder til dette arbejde. I de projekter, hvor kunstneren var arrangør, havde disse omvendt hverken budget til eller specialkompetence inden for udfærdigelse af ansøgninger. Denne skævvridning påvirkede også den potentielle læring omkring ansøgningsudfærdigelse og gav i HKO-udvalgets behandling af ansøgningerne en ansøgningsmasse af meget forskelligartet udformning.
- Herudover arbejdede arrangør i alle projekter med at organisere projektet tidsmæssigt, lokalemæssigt og med udvælgelse og inddragelse af slutbrugere. Der var hermed potentiale for at udvikle logistiske og organisatoriske kompetencer. Også i forhold til disse processer var der en skævvridning mellem de projekter, hvor kunstnerne var arrangører, og de projekter, hvor det var en skole eller kulturinstitution, der var arrangør.
- Endelig indgik arrangør som projektleder i 5 ud af 6 cases, hvilket rummede potentiale for at udvikle projektledelseskompetencer

Kunstprocesrelaterede potentialer
<ul style="list-style-type: none"> • Arrangøren fik ved at rammesætte og eventuelt deltage i mødet med kunstnerens praksis en række kunstneriske oplevelser. Disse oplevelser rummede potentiale for, at arrangørerne fik videreudviklet deres forståelse af den berørte kunstarts egenart og betydning. • Der var yderligere potentiale for, at arrangøren ved at rammesætte og eventuelt deltage i børns og unges arbejde med den tematiske indholdsdimension kunne udvikle en ny forståelse for de tematikker, der blev belyst. • I flere projekter havde indholdet en subjektiv karakter, hvor målet var at dele og udtrykke oplevelser af og i verden. Hermed havde arrangør mulighed for dels at erhverve sig en forståelse af børn og unge, dels at spejle egne forståelser i de deltagende børns og unges. • Endelig var der et eksistentielt livslyst-potentiale, idet de deltagende voksne fik mulighed for at få og dele lyst- og meningsfulde oplevelse med hinanden og de deltagende børn og unge og at opleve kunst som kilde til inspiration, forundring og glæde.
Relationelle potentialer
<ul style="list-style-type: none"> • Arrangørerne fik mulighed for at samarbejde med andre professioner i en anden kontekst og havde herved mulighed for at udvide deres forståelse for og relation til samarbejdspartnere med andre forforståelse og værdier. Arrangørerne fik mulighed for at lære en gruppe børn at kende og udvikle relationer til disse. • Arrangørerne oplevede nye sider af personale og børn og kunne herigennem udvikle ny forståelse for disse personer og nye relationer, som kan indgå i deres institution. • Der var hermed potentiale for, at arrangøren kunne udvikle egne relationelle kompetencer.
Didaktiske potentialer
<ul style="list-style-type: none"> • Arrangører kunne gennem observationer af de konkrete forløb og kunstnernes samspil med de deltagende børn og unge udvide deres viden om og forståelse af de deltagende børn og unge. • Arrangør kunne ved at samarbejde med kunstnerne og iagttage kunstnernes måde at relatere sig til og arbejde med børnene på spejle egen måde at relatere sig til og arbejde med børnene på og herved få inspiration til at udvikle egen praksis. • Arrangør kunne gennem løbende evalueringer og planlægninger i samarbejde med kunstnerne og egne medarbejdere reflektere over, hvad der i de konkrete processer virker, hvornår, hvordan og hvorfor. Hermed kan arrangøren videreudvikle egen didaktiske kompetence.

