



RMK
Rytmisk Musik konservatorium



MINISTERIET

SLOTS- OG KULTURSTYRELSEN

RAPPORT

GRIB ENGAGEMENTET

KIM BOESKOV



Trommeslager på 14 år fra Bandfabrikkens Sommercamp på Hølstebro Musikskole. Foto: Jon Kristensen.

INDHOLDSFORTEGNELSE

Forord	4
Sammendrag.....	5
Introduktion.....	14
Del 1 - Begreber, perspektiver og processer	21
1. Børn og unges kunstneriske medborgerskab	22
2. Økosystemet	31
3. Processer og metoder.....	43
Del 2 - Analyse, resultater og anbefalinger	53
Introduktion til del 2	54
4. De små børn	57
5. Skolen	63
6. Børn med særlige behov	71
7. Fritiden	77
8. De unge	87
9.Hvad lærte vi samlet set om adgang og deltagelse?	98
10.Samarbejde pM tværs	112
11. Musik- og kulturskolen	128
12. Det kommunale niveau	154
13. Det statslige niveau.....	166
14. Uddannelses- og forskningssektoren.....	177
15. Langtidsholdbarhed i arbejdet med børn og unges kunstneriske deltagelse	187
Forfatterens efterskrift.....	191
Referencer	192
Støttede projekter 2021	208
Støttede projekter 2022	212
Bilag 1 Evalueringsskabelon – Grib Engagementet	218

FORORD

I 2020 søsatte Kulturministeriet et 2-årigt initiativ, der skulle understøtte, at flere børn og unge får adgang og lyst til at deltage i kunstneriske aktiviteter. Initiativet blev udmøntet i en pulje, som kommunerne kunne søge med henblik på at gennemføre modelforsøg, der kunne bidrage til at udvikle og understøtte langtidsholdbare modeller, der giver flere børn og unge adgang og lyst til at deltage i kunstneriske aktiviteter som fx musik, teater og billedkunst.

Hensigten var at skabe strukturer, pædagogik, aktiviteter og organisatoriske og tværfaglige samarbejder, der gør det muligt at gribe nysgerrighed og engagement hos børn og unge og give dem relevante tilbud og deltagelsesmuligheder. Initiativet fik derfor navnet: Grib Engagementet.

Der er i 2021 og 2022 gennemført 27 modelforsøg med børn og unge inden for animation, billedkunst, dans, drama, film, litteratur og musik, hvor flere forskellige typer af aktører har været inddraget: daginstitutioner, skoler, fritidsklubber, ungdomsskoler, biblioteker, musik- og kulturskoler, museer, spillesteder, teatre, kommunale forvaltninger og sociale indsatser. Hvert modelforsøg har i projektperioden arbejdet intenst med løbende at undersøge og evaluere, hvilke tilgange og metoder der virker, når de har skullet skabe adgang og deltagelse. Og de har efter afslutning af forsøget leveret en evaluering til Slots- og Kulturstyrelsen.

Som en del af initiativet indgik Slots- og Kulturstyrelsen kontrakt med Rytmisk Musikkonservatorium om at stå for to opgaver: For det første at facilitere modelforsøgenes løbende evaluering i 2021 og 2022. For det andet at udfærdige en samlet evalueringsrapport over hele initiativet, som baserer sig på lokale evalueringsrapporter, som hvert af de 27 forsøg har afleveret efter endt projekt. Ph.d. og adjunkt Kim Boeskov blev valgt til denne opgave. Hensigten med den afsluttende rapport er, at den skal kunne danne grundlag for at vurdere, hvordan flere børn og unge får adgang til og deltager aktivt i kunstneriske aktiviteter.

Nu foreligger rapporten, og i Slots- og Kulturstyrelsen håber vi, at den vil blive vel modtaget – både af beslutningstagere på området og af de mange aktører, som arbejder med og for børn og unges kunstneriske aktiviteter. I den forbindelse vil vi gerne benytte lejligheden til at takke de mange kommuner, institutioner, aktører, projektledere og -medarbejdere, der har stået for modelforsøgene, og som har bidraget med betydningsfulde indsigter og erfaringer til initiativet.

God læselyst.

Sidsel Nordengaard

Vicedirektør i Slots- og Kulturstyrelsen

SAMMENDRAG

Flere børn og unge skal have adgang og lyst til deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Det er den overordnede målsætning for det kulturministerielle initiativ Grib Engagementet, der har støttet kommuner over hele landet i udviklingen af inkluderende og engagerende kulturtilbud til børn og unge. Gennem samarbejde på tværs af musik- og kulturskoler, biblioteker, skoler, fritidsinstitutioner, kulturhuse, dagtilbud, ungdomsskoler, museer, teatre, spillesteder, socialpædagogiske indsatser, professionshøjskoler og konservatorier har kommunale modelforsøg eksperimenteret med udviklingen af nye tilgange og formater, der gør det muligt for flere børn og unge at beskæftige sig aktivt med kunst.

Kim Boeskov, ph.d. og adjunkt på Rytmask Musikkonservatorium, har på opdrag fra Kulturministeriet varetaget den samlede evaluering af Grib Engagementet, som præsenteres i nærværende rapport. Den faglige evaluering skal opsamle erfaringerne og danne grundlag for at vurdere, hvordan lovgivning og andre indsatser kan udformes for bedst muligt at understøtte, at flere børn og unge deltager aktivt i kunstneriske aktiviteter. Det er således hensigten med denne rapport at formidle de indsigter, der er skabt i regi af initiativet, og fremsætte anbefalinger, der kan understøtte udviklingen af langtidsholdbare modeller for børn og unges kunstneriske deltagelse.

OM GRIB ENGAGEMENTET

I forbindelse med finanslovene for 2021 og 2022 blev der af den socialdemokratiske regering og dens støttepartier afsat 20 millioner kroner årligt til udvikling af musik- og kulturskoleområdet for at understøtte, at flere børn og unge får adgang og lyst til kunstnerisk deltagelse. Disse midler blev gennem støttepuljen Grib Engagementet uddelt til en række kommunale modelforsøg. Samlet set har 42 kommuner deltaget i de 27 modelforsøg, der har været en del af Grib Engagementet. Modelforsøgene har på baggrund af antagelser om, hvad der virker i forhold til at skabe adgang og styrke deltagelsen i kunstneriske aktiviteter for forskellige målgrupper, eksperimenteret med nye formater og tilgange i det kunstpædagogiske arbejde. Disse eksperimentelle tilgange er udviklet i samarbejde på tværs af kommunale, private og frivillige aktører og institutioner, der på forskellige måder har bidraget til at understøtte børn og unges deltagelse i de kunstneriske aktiviteter.

Sideløbende med arbejdet med at udvikle nye kunstpædagogiske praksisser i de lokale kontekster har modelforsøgene deltaget i en fælles procesevaluering faciliteret af forskere og undervisere fra Rytmask Musikkonservatorium. Procesevalueringssporet har været ramme om vidensdeling og sparing på tværs af modelforsøg og har klædt modelforsøgene på i forhold til opgaven med at evaluere deres projekter. Alle modelforsøg har udarbejdet lokale evalueringsrapporter, og disse indgår som det primære grundlag for den samlede evaluering af Grib Engagementet, som præsenteres i nærværende rapport. Udover modelforsøgenes lokale evalueringer har projektets evaluator forestået en selvstændig vidensopsamling, der supplerer de indsigter, der er skabt i modelforsøgene, med en række analyser af de større strukturer, der har betydning for reguleringen af børn og unges kulturliv.

DE CENTRALE PERSPEKTIVER I EVALUERINGEN AF GRIB ENGAGEMENTET

Grib Engagementet har skabt viden om, hvilke faktorer der har betydning for børn og unges *adgang* til kunstneriske aktiviteter, og hvordan man styrker børn og unges *deltagelse* i de aktiviteter, de har fået adgang til. Alle modelforsøg har taget udgangspunkt i disse to perspektiver, når de har udviklet nye kunstpædagogiske praksisser. I løbet af projektperioden er det imidlertid blevet tydeligt, at det kunstpædagogiske arbejde i kommunerne også har et potentiale i forhold til at styrke børn og unges *trivsel*. Grib Engagementet har på denne baggrund givet anledning til at udvikle et samlet begreb om børn og unges kunstneriske medborgerskab, der består af de tre dimensioner adgang, deltagelse og trivsel. Børn og unges kunstneriske medborgerskab præsenteres i denne rapport som et muligt fremtidigt pejlemærke for den videre udvikling af børn og unges kulturliv.

Modelforsøgenes kunstpædagogiske praksisser er udviklet i partnerskaber mellem forskellige aktører og institutioner i kommunerne, og *samarbejde på tværs* har derfor udgjort et selvstændigt undersøgelsesområde i evalueringsarbejdet. På tværs af modelforsøg er det blevet undersøgt, hvilke faktorer der har betydning for at understøtte et godt tværfagligt, tværprofessionelt og tværinstitutionelt samarbejde omkring børn og unges kunstneriske deltagelse. Rammerne for kulturarbejdet med børn og unge skabes imidlertid ikke kun i samarbejdet mellem lokale institutioner og fagpersoner. Evalueringen af Grib Engagementet har anlagt et økosystemisk perspektiv og analyseret de større strukturer, som har betydning for børn og unges kulturliv. Det er eksempelvis den lovgivning, der regulerer det kunstpædagogiske område, organisationen i de kommunale forvaltninger, der skal skabe gode rammer for tværinstitutionelt og tværprofessionelt samarbejde, og strukturerne i uddannelsessystemet, der uddanner kunstpædagoger og lærere. Gennem evalueringen af Grib Engagementet er økosystemet for børn og unges kulturliv blevet kortlagt, og samtidig er der på baggrund af erfaringer fra projektet udarbejdet anbefalinger til alle instanser og aktører på det pædagogiske, det kommunale og det statslige niveau af økosystemet, der hver især har betydning for understøttelsen og udviklingen af børn og unges kunstneriske medborgerskab.

RESULTATER

De følgende afsnit gengiver i en opsummeret form de væsentligste indsigter fra evalueringen af Grib Engagementet. For de komplette analyser og anbefalinger henvises til rapporten.

ADGANG OG DELTAGELSE

Evalueringen af Grib Engagementet har givet detaljerede indsigter i de mekanismer, der regulerer børn og unges adgang og lyst til deltagelse i kunstneriske aktiviteter. I rapporten præsenteres disse indsigter i relation til fem forskellige målgrupper og kontekster: de små børn, skolen, børn med særlige behov, fritiden og de unge.

I forbindelse med kunstneriske aktiviteter med de små børn peger erfaringerne fra modelforsøgene på vigtigheden af, at aktiviteterne placeres i børnenes institutioner eller i deres nærområde, og at der tages højde for praktiske forhold, så aktiviteterne bliver tilgængelige for børnene og deres familier. For at styrke deltagelse er det væsentligt, at aktiviteterne tager udgangspunkt i børnenes erfaringsverden og skaber et kunstnerisk univers, som børnene kan leve sig ind i og blive medskabere af. Genkendelighed og

relationer er af stor betydning i forhold til at styrke deltagelsen. Børnenes faste voksne er afgørende for at skabe tryghed i deltagelsen, som også understøttes, når de voksne engagerer sig i aktiviteterne og går foran i deltagelsen ved selv at lege og fjolle.

Modelforsøgenes erfaringer med at lave kunstneriske aktiviteter som obligatoriske forløb i skolen viser, at dette er en vigtig arena i forhold til at gøre kunstneriske aktiviteter tilgængelige for alle børn. Det er imidlertid vigtigt, at kunstpædagoger og lærere har fokus på at skabe adgang for de børn, der ikke har motivation eller kapacitet til at indgå i aktiviteterne, eksempelvis ved at finde alternative positioner og deltagelsesmuligheder for de børn, der har vanskeligt ved at være med på de opstillede præmisser. Brugen af teknologiske læremidler rummer et stort potentiale i forhold til at sikre, at alle børn – uanset forudsætninger – får adgang til skabende og kreative aktiviteter. De velkendte rammer og relationer, som skolen kan sætte op omkring kunstneriske aktiviteter, kan bidrage med tryghed og derfor understøtte børnenes engagement. For de børn, som ikke trives i skolens rammer og relationer, rummer de kunstneriske aktiviteter imidlertid en mulighed for at genforhandle deres position og måde at deltage på i skolekonteksten. Det er afgørende for børnenes deltagelse, at kunstpædagoger og lærere er opmærksomme på disse sociale dynamikker og arbejder bevidst med at understøtte børnenes udfoldelsesmuligheder i de kunstneriske aktiviteter.

For børn med særlige behov er det afgørende, at kunstpædagogiske aktiviteter planlægges og gennemføres med udgangspunkt i de rammer, som deltagerne kender og er trykke i. Rammesætningen af aktiviteterne er afgørende for at understøtte deltagelsen, og her er genkendelighed i struktur og indhold et vigtigt aspekt. For børn med særlige behov er det desuden vigtigt, at aktiviteterne opleves som umiddelbart meningsfulde og giver anledning til kontinuerlige oplevelser af mestring.

Når kunstneriske aktiviteter gøres tilgængelige i fritiden – eksempelvis i fritidsinstitutioner eller i børnenes nærområder – er det afgørende, at aktiviteterne er synlige og tilgængelige, så potentielle deltagere kan blive inspirerede til at deltage. Det øger adgangen til kunstneriske aktiviteter, når det er muligt at deltage i dem på en uforpligtende og uformel måde. Aktiviteter, der ikke kræver tilmelding, som muliggør forskellige grader af involvering, og som ikke forudsætter, at deltagerne har bestemte færdigheder på forhånd, skaber adgang for flere. Relationer har stor betydning for adgang. Det er vigtigt, at kunstpædagogerne fremstår som tillidsvækkende og som attraktive personer at bruge tid med. For mange børn er de kunstneriske aktiviteter først og fremmest sociale begivenheder, og derfor styrker det deltagelsen, når aktiviteterne giver mulighed for at være sammen med sine venner eller udvikle nye relationer til jævnaldrende.

I forhold til de unge viser modelforsøgenes erfaringer, at det er vigtigt for adgangen, at deltagerne kan identificere sig med det kunstneriske udtryk, der arbejdes med, og det ambitionsniveau, der er indlejret i aktiviteterne. Kunstpædagogerne er også vigtige identifikationspunkter for de unge. Adgangen styrkes, når kunstpædagogerne besidder en personlighed og en kunstnerisk faglighed, der giver de unge lyst til at involvere sig i en relation til kunstpædagogen. Også muligheden for at identificere sig med fællesskabet og miljøet omkring aktiviteterne er af stor betydning. For de unge er kunstneriske aktiviteter sociale arenaer, og det er derfor vigtigt, at de har lyst til at høre til og være en del af fællesskabet. Erfaringerne viser også, at de unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter styrkes, når aktiviteterne tager udgangspunkt i de unges ideer, ønsker og behov. Rammesætningen af de

kunstneriske aktiviteter skal stræbe efter en produktiv balance mellem struktur og åbenhed; strukturen skal afgrænse og definere aktiviteterne, så deltagerne bliver engagerede, men samtidig skal aktiviteterne være kendetegnet af en åbenhed, der skaber rum for, at deltagerne kan få indflydelse på og udvikle ejerskab til aktiviteterne.

Overordnet set peger erfaringerne fra Grib Engagementet på, at adgang og deltagelse styrkes, når kunstpædagoger og kulturinstitutioner i forbindelse med planlægningen af kunstneriske aktiviteter bestræber sig på at få en dyb forståelse for den kontekst, børn og unge lever i, de kulturelle udtryk, børnene allerede er orienterede imod, og de fællesskaber, de er en del af. De relationelle dimensioner af de kunstpædagogiske praksisser fremstår på tværs af målgrupper som et vigtigt fokusområde. Relationerne til kunstpædagogen, faste voksne og andre deltagere har fundamental betydning for børn og unges lyst til og mulighed for at blive engagerede i kunstneriske aktiviteter. Der bør derfor altid være opmærksomhed mod de sociale og relationelle dimensioner af aktiviteterne. Endelig viser Grib Engagementet, at kunstneriske aktiviteter med fordel kan planlægges og gennemføres med tanke på den større sammenhæng, de indgår i, og de muligheder, børn og unge har for at overføre og videreudvikle deres deltagelse fra en kontekst til en anden. Det indebærer et eksplicit fokus på overføringsværdier, og hvordan aktiviteter, relationer til kunstpædagogen, fællesskaber og rollemodeller er vigtige parametre i forhold til at facilitere overgange fra en kontekst til en anden.

SAMARBEJDE PÅ TVÆRS

Fælles for alle modelforsøg i Grib Engagementet er, at de er baseret på samarbejde på tværs af institutioner og aktører, der beskæftiger sig med børn og unge. Samarbejdet på tværs har vist sig at rumme et stort potentiale i forhold til at styrke børn og unges adgang og deltagelse og i forhold til at udvikle kompetencer hos de medarbejdere, der er involveret i arbejdet med at facilitere de kunstneriske aktiviteter sammen med andre fagprofessionelle.

Erfaringerne fra modelforsøgene peger på, at et godt samarbejde kan forstås som opbygningen af en fælles praksis, som er kendetegnet ved at være et ligeværdigt og gensidigt samarbejde mellem institutioner og medarbejdere med forskellige faglige udgangspunkter. Et godt samarbejde er funderet i en fælles vision for børn og unges kunstneriske deltagelse, der opleves som meningsfuld af alle de involverede parter. En fælles praksis skal give mulighed for udviklingen af gode samarbejdsrelationer mellem fagpersoner, hvor de forskellige faglige identiteter og tilgange anerkendes og værdsættes. Samarbejdet skal understøttes af en gennemtænkt struktur, der sikrer, at alle parter har mulighed for at være ligeværdigt involveret. Derudover har det vist sig at være vigtigt, at der er fokus på ledelsen af samarbejdet på tværs. Gode ledere sætter tydelige rammer for samarbejde og er involverede og nærværende for medarbejderne.

Gennem samarbejdsprocesserne i modelforsøgene er det også blevet tydeligt, at det er vigtigt, at medarbejderne tør sætte deres egne faglige identiteter på spil i samarbejdet på tværs og kaste deres ressourcer og evner ind i udviklingen af en fælles praksis. Når kunstpædagoger og kulturinstitutioner etablerer samarbejdsprojekter med andre pædagogiske institutioner, er det afgørende, at samarbejdet kommer til at føles som en gave for partnerne. Derudover peger modelforsøgenes erfaringer på, at kompetenceudvikling bør indtænkes som et vigtigt aspekt af samarbejdsprojekter på tværs.

MUSIK- OG KULTURSKOLEN

De kommunale musik- og kulturskoler er en helt central institution i forhold til at understøtte børn og unges adgang til og deltagelse i kunstneriske aktiviteter, og langt de fleste af Grib Engagementets modelforsøg har haft en musik- og kulturskole som en bærende aktør. Evalueringen af Grib Engagementet har derfor haft et særligt fokus på at analysere udviklingsmulighederne for musik- og kulturskoler. På baggrund af modelforsøgenes evalueringer, en interviewundersøgelse med ledelsesrepræsentanter fra udvalgte musik- og kulturskoler samt aktuel nordisk kulturskoleforskning fremsættes i rapporten et forslag til et nyt grundlag for musik- og kulturskolevirksomhed i Danmark. Vurderingen er, at en reformulering af musik- og kulturskolens grundlag kan bidrage til at gøre institutionen i stand til at understøtte flere børn og unges adgang til og deltagelse i kunstneriske aktiviteter.

Forslaget indebærer udarbejdelsen af et nyt lovgrundlag for musik- og kulturskolen. Det anbefales, at der vedtages en selvstændig kulturskolelov, som med udgangspunkt i begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab angiver institutionens formål til at være: a) at arbejde for varetagelsen af alle børn og unges kulturelle rettigheder ved at skabe lige adgang til kunstneriske aktiviteter, b) at give børn og unge mulighed for at tilegne sig kundskaber og færdigheder indenfor forskellige kunstområder, c) at skabe forudsætninger for, at børn og unge kan indgå som aktive deltagere i og medskabere af et fælles kulturliv, d) at udvikle den enkeltes erkendelses- og indlevelsesmuligheder og fremme børn og unges trivsel og alsidige udvikling. Denne opgavebeskrivelse vurderes at være mere relevant i forhold til de opgaver, som musik- og kulturskolerne allerede løser i dag, og rummer samtidig nogle udviklingsmuligheder – både i forhold til den måde, institutionen indgår i det lokale arbejde med børn og unge, og i forhold til musik- og kulturskolens opgave med at understøtte og udvikle det fælles kulturliv.

I den fremtidige organisering af det kunstpædagogiske område i kommunerne anbefales det, at de kommunale musik- og kulturskoler kommer til at spille en nøglerolle som lokale ressourcecentre for kunstpædagogik, der har til opgave at understøtte det brede kulturarbejde i kommunen. Gennem udviklingen af kunstpædagogiske miljøer, der er karakteriseret ved at have mange indgangsveje og være til stede i de kontekster, hvor børn og unge allerede opholder sig, kan musik- og kulturskolerne skabe relevante deltagelsesmuligheder for alle børn og unge. Det anbefales derfor, at musik- og kulturskolen organiserer sin praksis i fleksible former, der gør det muligt at indgå i partnerskaber med forskellige aktører og institutioner og udvikle tilgængelige og meningsfulde kunstpædagogiske praksisser i samarbejde på tværs.

Baseret på erfaringerne fra Grib Engagementet anbefales det, at de kunstpædagogiske miljøer i musik- og kulturskolen er fællesskabsbaserede og giver børn og unge mulighed for at være sammen og lære af hinanden. Samtidig skal de kunstpædagogiske miljøer give deltagerne tilgang til mange og forskelligartede læringsressourcer, hvilket blandt andet kan sikres gennem et øget samarbejde med statslige og regionale kulturinstitutioner og de kunstneriske uddannelsesinstitutioner.

DET KOMMUNALE NIVEAU

Grib Engagementet har gjort det tydeligt, at de kommunale beslutningstagere og forvaltninger er meget vigtige aktører i forhold til at skabe rammer for børn og unges kunstneriske deltagelse. Gennem lokale kulturpolitikker og strategier sætter kommunerne rammerne for de lokale aktører og institutioners arbejde med børn og unge. I forbindelse med evalueringen af Grib Engagementet har der været et særskilt fokus på at identificere udviklingsmuligheder på det kommunale niveau. Baseret på en interviewundersøgelse, der involverede fem kommuner fra Grib Engagementet, fremsætter evalueringen af Grib Engagementet en række anbefalinger til aktørerne på det kommunale niveau.

En central anbefaling til kommunerne er at udvikle sammenhængende lokale politikker og strategier vedrørende børn, unge, kultur og fritid. Langsigtede politiske strategier er afgørende redskaber for, at der kan skabes en positiv udvikling af rammerne for børn og unges kunstneriske medborgerskab, fordi de giver legitimitet og retning i hele det kommunale system til at samarbejde på tværs om denne opgave. Samtidig er det væsentligt, at den kommunale forvaltning sætter sig i spidsen som ledere af udviklingen på børne- og ungeområdet og tager ansvar for at skabe sammenhæng, identificere muligheder og udfordringer og skabe gode rammer for de enkelte aktørers arbejde og for samarbejdet på tværs af institutioner. Forvaltningen kan også med fordel bestræbe sig på at nedbryde siloerne og skabe strukturer, der går på tværs af forvaltningsområder. Det kan eksempelvis gøres ved at ansætte medarbejdere med tovholderansvar for samarbejdet på tværs, der har til opgave at koordinere og rammesætte samarbejdet mellem de forskellige aktører, der arbejder med børn og unge, og sikre, at partnerskaberne er ligeværdige og meningsfulde for alle parter.

Det har ligeledes vist sig som vigtigt, at kommunerne tager aktivt stilling til finansieringen af det kunstpædagogiske område og finder gode modeller for samfinansiering af kunstpædagogisk praksis på tværs af institutioner, der gør kunstneriske aktiviteter tilgængelige for alle børn og unge, uanset socioøkonomisk baggrund. Ligeledes er det væsentligt, at kommunerne tager stilling til organiseringen af det kunstpædagogiske område, og hvorvidt det vil give mening at samle aktører i en fælles enhed for at kunne sikre tilstrækkeligt med fleksibilitet og muligheden for at opbygge kunstpædagogisk kompetence og viden i forhold til samarbejde på tværs. Det anbefales, at den kommunale musik- og kulturskole indtager en nøglerolle som et kunstpædagogisk ressourcecenter med ansvar for at koordinere samarbejdet på tværs af det kunstpædagogiske område og løfte kunst og kultur ind i andre velfærdsområder. Derudover bør kommunerne overveje, på hvilke måder større nationale og regionale kulturinstitutioner kan understøtte det strategiske arbejde med at udvikle det lokale kulturarbejde med børn og unge. Også uddannelses- og forskningsinstitutioner kan udgøre relevante strategiske partnere for kommunerne i udviklingen af det kunstpædagogiske område.

DET STATSLIGE NIVEAU

På det statslige niveau findes de nationale beslutningstagere i ministerier og Folketinget, som har ansvaret for at skabe de overordnede rammer for børn og unges kulturliv. Erfaringerne fra Grib Engagementet peger på en række tiltag, der kan tages på det statslige niveau, som vil bidrage til at udvikle et inkluderende og engagerende kulturliv for alle børn og unge. I regi af Grib Engagementet er der også udviklet anbefalinger til de statslige og regionale kulturinstitutioner og Statens Kunstfond.

På baggrund af Grib Engagementet anbefales det, at der udarbejdes en national kulturpolitik på børne- og ungeområdet, der har særligt fokus på udviklingen og understøttelsen af børn og unges kunstneriske medborgerskab. En samlet national strategi bør fastlægge visionerne for det langsigtede arbejde med at udvikle børn og unges kulturliv ved at angive de vigtigste principper for arbejdet, og de grundlæggende værdier som kulturinstitutioner, kommuner og uddannelsesinstitutionerne kan orientere sig efter, når de udvikler fremtidens kunstpædagogiske formater. Derudover anbefales det, at der også på statsligt niveau er opmærksomhed på de positive synergieffekter, der kan opstå i samarbejde på tværs. Grib Engagementet har vist, at kunstpædagoger og kulturinstitutioner kan bidrage til at skabe gode rammer for alle børn og unges opvækst, læring og udvikling. Det bør derfor tilstræbes, at kulturens aktører inddrages og indtænkes i de initiativer, der tages på tværs af sektorer og ministerier, for eksempel i forhold til styrkelsen af børn og unges trivsel og mentale sundhed.

Grib Engagementet har peget på, at sammenhængen og forbindelserne mellem aktørerne og niveauerne i økosystemet omkring børn og unges kulturliv med fordel kan styrkes. En øget koordinering på tværs af økosystemet vil understøtte arbejdet med at udvikle sammenhængende og inkluderende kunstpædagogiske miljøer, der kan engagere flere børn og unge. Det anbefales derfor, at der nedsættes en arbejdsgruppe med repræsentanter fra Kulturministeriet, Børne- og Undervisningsministeriet, Socialministeriet, Sundhedsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet, der har til opgave at a) skabe overblik over muligheder og udfordringer forbundet til samarbejdet på tværs af niveauer og aktører i økosystemet, b) udbrede viden om gode eksempler fra lokale kontekster, der kan inspirere til udvikling, c) være et ankerpunkt for dialog på tværs af niveauer og aktører og d) foreslå politiske initiativer, støttepuljer og undersøgelser af feltet, der kan understøtte en positiv udvikling af hele økosystemet omkring børn og unges kulturliv. På sigt kan en sådan arbejdsgruppe konverteres til et bredere netværk, der inddrager aktører og institutioner fra alle dele af det børnekulturelle felt i samarbejdet omkring udviklingen og understøttelsen af børn og unges kunstneriske medborgerskab.

Som beskrevet i afsnittet om musik- og kulturskolen anbefales det, at der tages initiativ til formulering af en kulturskolelov, der kan udgøre det nye lovgrundlag for kulturskolevirksomhed i Danmark. En kulturskolelov vil styrke musik- og kulturskolernes mulighed for at blive lokale motorer på det kunstpædagogiske område, der arbejder for alle børn og unges muligheder for at udfolde sig kunstnerisk. Derudover anbefales det, at der indledes en dialog på det kulturministerielle område med de statslige og regionale kulturinstitutioner om revidering af lovgivningen på de respektive kunstområder, der forpligter kulturinstitutionerne til at samarbejde med kommuner og andre relevante aktører om at udvikle og understøtte børn og unges kunstneriske medborgerskab.

UDDANNELSES- OG FORSKNINGSSEKTOREN

Som uddannelsesinstitutioner for de medarbejdere, der faciliterer kunstpædagogiske praksisser, har de kunstneriske uddannelsesinstitutioner og professionshøjskolerne stor betydning for understøttelsen af børn og unges kunstneriske deltagelse. Erfaringerne fra Grib Engagementet har også givet anledning til en række anbefalinger til uddannelses- og forskningssektoren.

En central anbefaling er at gøre kunstpædagogik til et fagområde på alle kunstneriske uddannelsesinstitutioner, så alle studerende på de kunstneriske uddannelser opøver kompetencer i at sætte deres kunstfaglighed i spil i forhold til andre menneskers udvikling, læring og dannelse. Derudover anbefales det, at der nedsættes en arbejdsgruppe med repræsentanter fra Kulturministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet, der på baggrund af dialog med de relevante institutioner og aktører har til opgave at undersøge, hvordan de kunstneriske uddannelsesinstitutioner, professionshøjskolerne og universiteterne kan indgå i samarbejder på tværs, der styrker det kunstpædagogiske felt.

Erfaringerne fra Grib Engagementet peger også på et behov for, at de kunstneriske fag på professionshøjskolerne styrkes, ved at der tilføres flere timer og ressourcer til området på både lærer- og pædagoguddannelsen. Samtidig anbefales det, at der opbygges ligeværdige samarbejder på tværs af de kunstneriske uddannelsesinstitutioner og professionshøjskolerne med henblik på at styrke integrationen af kunstnerisk og pædagogisk faglighed.

Ligeledes anbefales det, at de kunstneriske uddannelsesinstitutioner afsøger mulighederne for at indgå i langsigtede partnerskaber med en eller flere kommuner med henblik på at bidrage til udviklingen af lokale kunstpædagogiske miljøer og styrke institutionernes egen forbindelse til praksisfeltet til gavn for uddannelses- og forskningsaktiviteter. Endelig anbefales det, at det kunstpædagogiske forskningsområde styrkes, for eksempel gennem oprettelsen af et tværinstitutionelt kunstpædagogisk forskningscenter under de kunstneriske uddannelsesinstitutioner. Den kunstpædagogiske forskning kan med fordel bidrage til at udvikle nye forståelser af, hvad en demokratisk kunstpædagogik indebærer, kunstens betydning i specialpædagogisk arbejde og kunstpædagogik som redskab i styrkelsen af børn og unges trivsel.



Fra forestillingen "Livsglæde og alt det rundt om", *Story of My Life*, Gentofte 2021. Foto: Jón Bjarni Hjartarson.

INTRODUKTION

Grib Engagementet er et kulturministerielt initiativ, som ”skal understøtte, at flere børn og unge får adgang og lyst til kunstnerisk deltagelse.”¹ Gennem Grib Engagementet har en række kommuner fået tilskud til lokale modelforsøg, hvor de har eksperimenteret og udviklet nye kunstpædagogiske praksisser. I løbet af 2021 og 2022 er der blevet gennemført 27 modelforsøg, hvor medarbejdere fra musik- og kulturskoler, daginstitutioner, skoler, fritidsklubber, ungdomsskoler, biblioteker, spillesteder, museer, teatre, socialpædagogiske indsatser og kommunale forvaltninger har arbejdet sammen på tværs. Derigennem er der skabt en lang række indsigter om, hvad der skal til for at give endnu flere børn og unge muligheder for at udfolde sig kunstnerisk.

I denne rapport dokumenteres det arbejde, der er foregået i regi af Grib Engagementet. Rapporten er udarbejdet af Kim Boeskov, ph.d. og adjunkt ved Rytmisk Musikkonservatorium, på opdrag af Kulturministeriet. Ifølge puljeopslaget skal den faglige evaluering af initiativet opsamle erfaringerne og ”danne grundlag for at vurdere, hvordan lovgivning og andre indsatser kan udformes for bedst muligt at understøtte, at flere børn og unge deltager aktivt i kunstneriske aktiviteter.”² Formålet med rapporten er således at formidle viden om de faktorer, der er særligt vigtige at være opmærksomme på, når man vil styrke børn og unges adgang til og deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Blikket rettes imidlertid ikke kun mod de konkrete pædagogiske værktøjer, der kan tages i brug i forhold til forskellige målgrupper, men også mod de samarbejder på tværs og de større strukturer, der på forskellige måder definerer og muliggør børn og unges aktive deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Baseret på de erfaringer, som er skabt i Grib Engagementet, og med inddragelse af andre undersøgelser og relevant forskning udgør denne rapport et vidensgrundlag, der kan understøtte udviklingen af et inkluderende og engagerende kulturliv for alle børn og unge, der vokser op i Danmark.

GRIB ENGAGEMENTETS MODELFORSG

Modelforsøgene i Grib Engagementet har udviklet kunstneriske aktiviteter for børn og unge fra 0 til 24 år indenfor musik, dans, billedkunst, drama, litteratur, film og animation. Projekterne har taget udgangspunkt i de ideer, behov, muligheder og ressourcer, som hvert enkelt modelforsøg har identificeret i deres lokale kontekst i forhold til at skabe tilbud for forskellige målgrupper. De kunstpædagogiske praksisser er desuden skabt i samarbejde på tværs af forskellige aktører. Det har været en forudsætning for støtte, at modelforsøgene består af mindst tre samarbejdspartnere, der går sammen om at formulere et projekt, og at mindst en af partnerne er en kunst- eller

¹ Regeringen 2020: 14. Se også puljeopslaget på Slots- og Kulturstyrelsens hjemmeside, hvor formålet med puljen beskrives således: ”Formålet med puljen er at udvikle og understøtte langtidsholdbare modeller, der giver flere børn og unge adgang til og lyst til deltagelse i kunstneriske aktiviteter som f.eks. musik, teater, billedkunst m.v. Der skal skabes strukturer, pædagogik, aktiviteter og organisatoriske og tværfaglige samarbejder, der gør det muligt at gribe nysgerrighed og engagement hos børn og unge og give dem relevante tilbud og deltagelsesmuligheder.” <https://slks.dk/tilskud/stamside/tilskud/grib-engagementet-naar-musik-og-kunst-udfolder-boern-og-unges-nysgerrighed-og-mod>. Tilgået 14. februar 2023.

² Se link i note 1.

kulturskole.³ I nogle modelforsøg er det forskellige institutioner fra en enkelt kommune, eksempelvis en kulturskole, en folkeskole og en fritidsinstitution, der har udviklet nye måder at samarbejde på om kunstpædagogiske aktiviteter. Andre modelforsøg har etableret samarbejdsprojekter på tværs af kommunegrænser, hvor eksempelvis fire kommunale musik- og kulturskoler sammen har udviklet nye formater for børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Nogle projekter har inddraget lokale kulturinstitutioner som biblioteker, museer og spillesteder i udviklingen af aktiviteterne, mens andre modelforsøg har haft deltagelse af uddannelsesinstitutioner som professionshøjskoler, konservatorier og universiteter.

Grib Engagementet er således en sammensat palette af initiativer og indsatser, som er udviklet i samarbejde mellem vidt forskellige aktører og institutioner, der benytter sig af en stor mangfoldighed af kunstneriske udtryk og formater, og som rækker ud til målgrupper med meget forskelligartede forudsætninger og behov. Modelforsøgene har gennem hele processen haft fokus på at eksperimentere og undersøge, hvilke faktorer der har særlig betydning, og hvilke knapper der skal skrues på, når man vil skabe mere inkluderende og engagerende kulturtilbud til børn og unge. I kapitel 4-9 opsummeres indsigterne i forhold til arbejdet med at skabe adgang og styrke deltagelsen for de forskellige målgrupper, som modelforsøgene har arbejdet med, og der præsenteres en række generelle anbefalinger til, hvordan børn og unges adgang til og deltagelse i kunstneriske aktiviteter kan styrkes. For en større indsigt i arbejdet i de enkelte modelforsøg henvises til de casebeskrivelser, der findes i forbindelse med disse kapitler. Beskrivelserne er udarbejdet af modelforsøgene selv og giver indblik i de konkrete aktiviteter, der er udviklet, og den læring, som er kommet ud af dem.

GRIB ENGAGEMENTET OG SKABELSE AF VIDEN

Selvom modelforsøgene er meget forskellige, har ambitionen gennem hele processen været at levere et samlet vidensgrundlag for det videre arbejde med at udvikle børn og unges kunstneriske deltagelse. Modelforsøgene har derfor deltaget i en fælles procesevaluering, der er blevet koordineret af en arbejdsgruppe med repræsentanter fra alle projekter. I denne proces er der med udgangspunkt i evalueringstilgangen *realistisk evaluering* skabt en fælles tilgang til vidensopsamlingen, og alle modelforsøgene har på denne baggrund udformet indsatsteorier og gennem projektperioden testet deres antagelser om, hvad der virker i forhold til at skabe adgang for flere og styrke børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter.

Evalueringsarbejdet har fokuseret på de tre grundlæggende tematikker, som Grib Engagementet har sat fokus på: adgang, deltagelse og samarbejde på tværs. Med udgangspunkt i spørgsmålet om adgang har modelforsøgene arbejdet med at gøre kunstneriske aktiviteter relevante og tilgængelige for forskellige målgrupper. Fokuset på deltagelse kan siges at handle om kvaliteten af adgangen, nemlig at styrke børn og unges engagement, ejerskab og handlemuligheder i aktiviteterne. Og endelig har modelforsøgene under overskriften *samarbejde på tværs* undersøgt, hvilke faktorer der har betydning for at skabe et godt tværfagligt, tværinstitutionelt og tværprofessionelt samarbejde omkring aktiviteterne. Indsigterne fra de enkelte modelforsøg er samlet op i lokale evalueringsrapporter, som derefter er blevet underkastet

³ En kunst- og kulturskole defineres i denne sammenhæng som "alle typer af skoler, der tilbyder undervisning i kunstneriske aktiviteter til børn og unge i deres fritid, uanset om kunst- eller kulturskolerne modtager statsrefusion i medfør af musikloven." Se link i note 1.

en samlet analyse med henblik på at identificere og forstå de centrale mekanismer, der regulerer børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Resultaterne af denne analyseproces formidles i nærværende rapport.

Grib Engagementet har imidlertid også givet anledning til at løfte blikket fra de enkelte lokale initiativer og de kunstpædagogiske praksisser, der er udviklet i kommunerne, og se på de større strukturer, som danner grundlaget for børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Denne rapport indeholder således også en analyse af dele af den lovgivning, der regulerer det kunstpædagogiske område, strukturerne i det uddannelsessystem, der skal klæde medarbejderne i de relevante institutioner på til at arbejde med børn og unge, og organisationen i de kommunale forvaltninger, der skal skabe gode rammer for tværinstitutionelt og tværprofessionelt samarbejde. Alle disse elementer må tages i betragtning, når ønsket er at udvikle langtidsholdbare modeller for børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter.

Analyserne af de større strukturer omkring børn og unges kunstneriske deltagelse er dels baseret på modelforsøgenes evalueringsrapporter, dels på de samtaler og den udveksling af viden, der har fundet sted ved arbejdsgruppe- og netværksmøder i regi af Grib Engagementet. Derudover har projektets evaluator som ansvarlig for den samlede evalueringsproces taget initiativ til et selvstændigt analysearbejde, der har sat fokus på specifikke områder, som i kraft af erfaringerne fra modelforsøgene har fremstået som væsentlige at få belyst, herunder udviklingsmulighederne for de kommunale musik- og kulturskoler og de kommunale beslutningstagere og forvaltningers rolle i understøttelsen af det lokale kulturarbejde med børn og unge. Alle analyserne er desuden informeret af relevante undersøgelser og forskning fra de nordiske lande, der tematiserer børn og unges adgang til og deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Se kapitel 3 for en nærmere beskrivelse af de forskellige processer, som Grib Engagementet består af, og de undersøgelsesmetoder, der er anvendt i forbindelse med videnskabelsen.

ET VIDENSGRUNDLAG FOR FREMTIDEN

Formålet med Grib Engagementet er at understøtte en langtidsholdbar udvikling af børn og unges kulturliv, der giver flere børn og unge adgang og lyst til at deltage i kunstneriske aktiviteter. Ambitionen om at skabe et bæredygtigt fundament for den fremtidige udvikling af området har stået som det overordnede pejlemærke for evalueringsarbejdet i Grib Engagementet såvel som for arbejdet med denne rapport. Analyserne i nærværende rapport er derfor skrevet med henblik på at tilvejebringe konkret viden og brugbare redskaber til de aktører og institutioner, der har ansvaret for at skabe rammer for børn og unges kunstneriske deltagelse – fra kunstpædagogerne på gulvet til de politiske beslutningstagere på Christiansborg. I forbindelse med analyserne fremsættes der i tråd med opdraget for den faglige evaluering en række anbefalinger, der samlet set vil kunne bidrage til at indfri en politisk vision om, at flere børn og unge skal have adgang og lyst til kunstnerisk deltagelse.

DET KUNSTPÆDAGOGISKE FELT

Grib Engagementet kan med sit fokus på børn og unges adgang til og deltagelse i kunstneriske aktiviteter forstås som et udviklingsprojekt rettet mod det kunstpædagogiske felt. Den forståelse af kunstpædagogik, der arbejdes med i Grib Engagementet, er orienteret mod børn og unge som medskabere af kunstneriske processer og produkter. Kunstpædagogikken kan i denne

sammenhæng nærmere bestemmes som en specifik del af det børnekulturelle felt med reference til Flemming Mouritsens skelnen mellem 'kultur for børn', 'kultur med børn' og 'børns kultur'.⁴ Kultur for børn refererer til de møder med kunst, som voksne skaber for børn som forbrugere eller publikum, mens børns kultur refererer til de kulturudtryk, som børn frembringer i deres egne netværk og deres legekultur. Kunstpædagogikken er placeret i mellemfeltet som kultur *med* børn, "hvor voksne og børn sammen tager forskellige kulturteknikker og medier i brug."⁵ Dette område spænder fra aktiviteter, hvor børn oplæres i bestemte kunstneriske fag, til de åbne rum, som voksne faciliterer, hvor børnene selv kan eksperimentere og skabe. Kultur *med* børn indikerer det særlige fokus på deltagelse, som har kendetegnet Grib Engagementet. Deltagelse i kunstneriske aktiviteter handler om at være *med* i et fællesskab, at have *med*bestemmelse og kunne tage initiativ, og derved at blive en *med*skabere af den sociale og kulturelle virkelighed, som man som barn og ung lever i.

Det kunstpædagogiske arbejde finder sted i forskellige institutionelle sammenhænge som skoler, børnehaver, fritidsinstitutioner, musik- og kulturskoler, biblioteker eller andre kulturinstitutioner og varetages af fagpersoner med forskellige uddannelsesbaggrunde og professionsidentiteter. Nogle forstår sig selv som kunstnere, mens andre kalder sig musikskolelærere, billedkunstundervisere eller kulturformidlere. I denne rapport bruges termen *kunstpædagog* som en samlet betegnelse for alle disse fagpersoner og faglige identiteter. En kunstpædagog er i denne rapport forstået som en person, der sætter sin kunstneriske faglighed i spil for at understøtte børn og unges aktive beskæftigelse med kunst. I Grib Engagementets modelforsøg er det kunstpædagogiske arbejde ofte foregået som et samarbejde på tværs af fagpersoner og institutioner, hvor nogle aktører vil forstå sig selv som forankret i en kunstnerisk faglighed, mens andre forstår sig selv som primært forbundet til en pædagogisk faglighed. I forhold til den forståelse af kunstpædagogik, der skitseres her, er det en grundlæggende pointe, at kvaliteten i det kunstpædagogiske arbejde styrkes, når der opnås et samspil mellem de forskellige fagligheder, og de kunstneriske og de pædagogiske dimensioner integreres i udviklingen af en fælles praksis.

Det kunstpædagogiske felt kan således forstås som et møde mellem kunstneriske og pædagogiske perspektiver, hvor de kunstneriske parametre og erfaringerne med det sanselige, taktile, legende og undersøgende, der karakteriserer det kunstneriske rum, bliver integreret i det bredere pædagogiske arbejde med børn og unges dannelse, trivsel og udvikling. Det kunstneriske står således ikke i modsætning til det pædagogiske; de forstås som sammenvævede og komplementerende perspektiver, hvor det sanselige og legende rammesættes af en pædagogik, der giver plads til deltagernes egne fortolkninger, beslutninger og initiativ.⁶ Kunstpædagogikkens formål er i denne sammenhæng at lægge til rette for børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter på en måde, der gør dem i stand til selvstændigt og sammen med andre at udvikle deres handle- og udtryksmuligheder og derved blive medskabere af den sociale og kulturelle virkelighed, de lever i.

Den forståelse af kunstpædagogik, som skitseres her, udfoldes i kapitel 1, hvor begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab præsenteres. Begrebet består af dimensionerne adgang, deltagelse og trivsel, der hver

⁴ Mouritsen 1995.

⁵ Ibid.: 146.

⁶ Se også Blomgren 2019: 13; Nage1 og Hovik 2017.

især kan ses som konstituerende elementer i forhold til børn og unges muligheder for at blive aktive medskabere af deres sociale og kulturelle virkelighed. Begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab er udviklet med direkte afsæt i de indsigter, som modelforsøgene i Grib Engagementet har skabt. I denne rapport præsenteres det som en samlet forståelsesramme for initiativet, der tydeliggør, hvad der er på spil i arbejdet med at skabe inkluderende og engagerende kunstpædagogiske praksisser for børn og unge. Samtidig rummer begrebet et potentiale som et fremtidigt pejlemærke for det videre arbejde med at udvikle gode rammer for børn og unges kunstneriske deltagelse – både for udviklingen af relevante og forandringskabende kunstpædagogiske praksisser og for udviklingen af lokal og national kulturpolitik på børne- og ungeområdet, der har deltagelse som et centralt omdrejningspunkt.

SAMARBEJDE PÅ TVÆRS

Det er en grundlæggende tese i Grib Engagementet, at udviklingen og understøttelsen af børn og unges kunstneriske medborgerskab gør det nødvendigt at samarbejde på tværs mellem de forskellige aktører, der kan bidrage til at skabe rammerne for børn og unges kulturliv. I disse år bliver samarbejde på tværs og partnerskaber ofte fremhævet som et redskab til at forbedre velfærden og udvikle nye tilgange, hvor forskellige aktører kan bidrage med kompetencer omkring væsentlige samfundsopgaver. Også i den kunstpædagogiske forskning bliver det ofte påpeget, at samarbejde på tværs er en nødvendighed for, at kunstpædagogiske institutioner kan løfte deres opgaver og møde de forventninger, som det omgivende samfund stiller til dem, herunder opgaven med at sikre, at alle børn og unge har muligheder for at deltage i kunstneriske aktiviteter.⁷ Det har også været udgangspunktet for Grib Engagementet, idet de kommunale modelforsøg fra begyndelsen har haft til opgave både at udvikle nye kunstpædagogiske praksisser og nye organisatoriske rammer for sådanne praksisser, der involverer samarbejde mellem forskellige aktører og institutioner. Formålet med hele initiativet er at udvikle langtidsholdbare modeller, der giver flere børn og unge adgang og lyst til deltagelse i kunstneriske aktiviteter, og tanken er, at man ved at fundere aktiviteterne i partnerskaber mellem aktører, der kan bringe forskellige ressourcer i spil i forhold til denne opgave, kan styrke både bæredygtigheden og effektiviteten af sådanne modeller. I kapitel 10 videregives modelforsøgenes vigtigste erfaringer med at samarbejde på tværs, og der fremsættes en række anbefalinger til, hvordan samarbejde omkring børn og unges kunstneriske deltagelse kan styrkes i fremtiden.

ET ØKOSYSTEMISK PERSPEKTIV

Understøttelsen og udviklingen af børn og unges kunstneriske medborgerskab nødvendiggør et samarbejde på tværs, men dette samarbejde stopper ikke ved de aktører, der har den direkte berøring med børn og unge. Grib Engagementet har givet anledning til at kaste et blik på de større strukturer, som har betydning for børn og unges kulturliv, med det formål at skabe bevidsthed om det økosystem, som børn og unges kunstneriske medborgerskab udspringer fra. Dette økosystem består af alle de aktører, institutioner og instanser, som på forskellige måder er med til at regulere og skabe forudsætninger for børn og unges kunstneriske deltagelse – fra de lokale pædagogiske institutioner til de nationale beslutningstagere.

⁷ Bamford 2009; Berge m.fl. 2019; Christophersen og Kenny 2018; Kulturskoleutredningen 2016; Gustavsen og Hjelmbrekke 2009; Holst 2008, 2016, 2018a, 2018b; Laes m.fl. 2018; Laes m.fl. 2021.

Et økosystem er et komplekst, dynamisk, interagerende system, som rummer mange sammenhænge på kryds og tværs. Et velfungerende og bæredygtigt økosystem er i balance, og når en del af økosystemet påvirkes, påvirker det også andre dele. Det er denne rapportes tese, at udviklingen af langtidsholdbare modeller for børn og unges kunstneriske deltagelse kræver, at hele økosystemet omkring børn og unges kulturliv tages i betragtning. Selvom der kan tages lokale og afgrænsede initiativer i en del af økosystemet, for eksempel i relation til bestemte typer af institutioner, så vil sådanne tiltag fungere bedst, hvis de understøttes af initiativer andre steder i økosystemet. Beskrivelsen af økosystemet for børn og unges kulturliv skal derfor bidrage til udviklingen af systemisk bevidsthed blandt aktørerne i økosystemet.⁸ En sådan bevidsthed vil skabe et bedre grundlag for, at de professionelle, der skaber rammer for børn og unges kulturliv, kan blive 'forandringsagenter', som skaber nye praksisser, der adresserer pædagogiske, kunstneriske, sociale og sundhedsmæssige udfordringer.⁹ Og samtidig skal den økosystemiske tænkning hjælpe beslutningstagere på forskellige niveauer til at danne sig et overblik over deres handlerum.

Grib Engagementet kan i sig selv forstås som et projekt, der har givet mulighed for social innovation i økosystemet, og et af de mest signifikante resultater af projektet er netop den øgede bevidsthed om de potentialer for forandring, der ligger i at arbejde sammen på tværs af institutioner, professioner og fagligheder. Samtidig har de mange samarbejder på tværs påpeget væsentlige barrierer og systemiske udfordringer for udvikling og understøttelsen af børn og unges kunstneriske medborgerskab. I kapitel 2 præsenteres en illustration af økosystemet for børn og unges kulturliv, og de forskellige niveauer og aktører, der er en del af dette system, beskrives. Anden del af denne rapport indeholder analyser af og anbefalinger til forskellige dele af økosystemet.

RAPPORTENS STRUKTUR

Rapporten er struktureret i to dele, og den første del bærer titlen *Begreber, perspektiver og processer*. Her udfoldes begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab (kapitel 1), hvorefter illustrationen af økosystemet præsenteres, og de forskellige dele af økosystemet og sammenhængen imellem dem beskrives (kapitel 2). Dernæst følger et kapitel, hvor Grib Engagementets struktur, processer samt de anvendte undersøgelsesmetoder lægges frem (kapitel 3). Rapportens anden del har titlen *Analyse, resultater og anbefalinger*, og her formidles indsigterne skabt i modelforsøgene knyttet til adgang, deltagelse og samarbejde på tværs (kapitel 4-10). Analysedelen indeholder også kapitler om musik- og kulturskolen (kapitel 11), det kommunale niveau (kapitel 12), det statslige niveau (kapitel 13) samt uddannelses- og forskningssektoren (kapitel 14). I forbindelse med hvert enkelt kapitel fremsættes en række anbefalinger. Rapporten afrundes med et opsamlende kapitel om langtidsholdbarhed i arbejdet med børn og unges kunstneriske deltagelse.

⁸ Westerlund m.fl. 2021.

⁹ Johansen 2014; Laes og Schmidt 2016.



DEL 1

BEGREBER,

PERSPEKTIVER

OG PROCESSER



1

BØRN OG UNGES KUNSTNERISKE MEDBORGERSKAB

I dette kapitel udlægges begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab, som er et forsøg på at definere og begrebssætte den politiske vision bag Grib Engagementet, nemlig at give flere børn og unge adgang til og lyst til deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Begrebet tydeliggør de mest essentielle perspektiver i initiativet og fremsætter disse i en samlet forståelse, der gør det muligt for interessenter og aktører på området at udvikle en fælles forståelse af, hvad Grib Engagementets arbejde dybest set handler om, og hvorfor det er vigtigt. Begrebet består af dimensionerne adgang, deltagelse og trivsel, der hver især kan ses som konstituerende elementer i forhold til børn og unges kunstneriske medborgerskab.

Ved at tale om kunstnerisk medborgerskab henledes opmærksomheden på sammenhængen mellem deltagelse i kunstneriske aktiviteter og de grundlæggende rettigheder og muligheder børn og unge, der vokser op i Danmark, har for at udtrykke sig, få en oplevelse af at høre til og en plads i egen ret som aktive borgere.¹⁰ Der er tale om en dynamisk og processuel forståelse af medborgerskab; selvom børn og unge i Danmark har bestemte borgerrettigheder, så er en medborger ikke noget, man bare er, men også noget, man bliver gennem deltagelse i de sociale, kulturelle og symbolske praksisser, som samfundslivet består af.¹¹ Den britiske sociolog Gerard Delanty argumenterer for at se medborgerskab som en læreproces, igennem hvilken mennesker kommer frem til en forståelse af den sociale og samfundsmæssige kontekst, de lever i, og fortolker deres egen position i den kontekst og derigennem også deres muligheder for handling og deltagelse.¹² Det er i det lys, at det bliver interessant at tale om børn og unges beskæftigelse med kunst som et udtryk for og udøvelse af deres medborgerskab. Børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter kan fra dette perspektiv både ses som en grundlæggende rettighed, der gives dem i kraft af deres medborgerskab, men er også i sig selv en mulighed for at udtrykke sig – selvstændigt og sammen med andre – og derigennem både få givet en plads i den eksisterende sociale orden, forhandle hvad det vil sige at høre til i denne orden og fremsætte nye visioner for fremtidens samfund.

Ved at gøre børn og unges kunstneriske medborgerskab til omdrejningspunkt for den fremtidige udvikling af børn og unges kulturliv, skabes der sammenhæng mellem børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter og bredere samfundsanliggender knyttet til dannelse og demokrati. Begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab er tæt knyttet til en humanistisk-æstetisk dannelsestænkning, hvor børn betragtes som 'beings' snarere end 'becomings', og hvor børne- og ungdomslivets egne erfaringer, sansninger, udtryk og perspektiver værdsættes.¹³ Ligeledes peger begrebet på, at

¹⁰ Se Sattrup 2015 og Ringsager 2015 for analyser af kunstpædagogiske praksisser i medborgerskabsperspektiv. Også begrebet *kulturelt medborgerskab* er i spil i kunst- og kulturfeltet, se for eksempel Vores museum 2021 og Austring 2022. I Grib Engagementet anvendes begrebet *kunstnerisk medborgerskab* for at understrege, at det anlagte perspektiv fokuserer på samfundsmæssig deltagelse gennem den aktive beskæftigelse med kunstneriske aktiviteter fremfor de bredere erkendelses- og dannelsesmuligheder knyttet til indlemmelse i et kulturelt fællesskab.

¹¹ Isin 2009; Yuval-Davis 2011.

¹² Delanty 2003.

¹³ Juncker 2008.

udviklingen af børn og unges kulturliv ikke foregår adskilt fra de samfundsmæssige institutioner, de er en del af, men at disse institutioner netop har ansvar for at rammesætte og muliggøre, at alle børn og unge får mulighed for at udvikle sig som ekspressive, sansende, erkendende og følende mennesker. Begrebet om kunstnerisk medborgerskab peger på denne måde både på kunsten og kulturens dannende potentiale og på kulturinstitutionernes demokratiske forpligtelse overfor alle børn og unge.

Det begreb om børn og unges kunstneriske medborgerskab, der udvikles her, skal forstås som et resultat af den læringsproces, som Grib Engagementet har været katalysator for på tværs af de samfundsinstitutioner, der i forskellige roller har ansvar for at rammesætte børn og unges deltagelse i kunst og kultur. Initiativet har givet anledning til en bredere diskussion om den betydning, som deltagelse i kunstneriske aktiviteter har og potentielt kan få for danske børn og unge. Og her er der blandt Grib Engagementets aktører en klar forståelse af, at kulturlivet i langt højere grad end i dag kan sættes i spil som en motor i udviklingen af et socialt bæredygtigt og demokratisk velfungerende samfund. Begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab kan derfor både ses som et udtryk for den vision, som modelforsøgene i Grib Engagementet har arbejdet på at konkretisere i forhold til de forskellige målgrupper, de har arbejdet med, og som et potentielt pejlemærke for den videre udvikling af børn og unges muligheder for kunstnerisk deltagelse. I de følgende afsnit redegøres for de væsentlige perspektiver og forståelser, der kan udgøre grundlaget for en sådan udvikling. De tre centrale dimensioner i den forbindelse er adgang, deltagelse og trivsel.

ADGANG

Den første dimension af begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab handler om børn og unges *adgang* til kunstneriske aktiviteter. Adgang er en væsentlig dimension på to måder; både som en grundlæggende forudsætning for, at børn og unge overhovedet kommer i kontakt med kunstneriske aktiviteter og derigennem får mulighed for at udøve deres medborgerskab gennem kunst, og fordi medborgerskabsbegrebet kun giver mening, hvis det omfatter alle borgere i et samfund og ikke en udvalgt gruppe. Siden den moderne kulturpolitik's fødsel i 1960'erne har det været en helt central kulturpolitisk ambition at give alle borgere, uanset alder, bopæl, uddannelse, økonomisk formåen og social baggrund, adgang til kunst og kultur, og for flere kulturministre har netop børnenes og de unges adgang til kunst og kultur været et hovedanliggende.¹⁴ At børn og unge skal sikres adgang til at beskæftige sig med kunst er imidlertid ikke kun en fast cementeret kulturpolitisk vision, men en konventionssikret rettighed, der er givet børn og unge i FN's Børnekonvention, som Danmark ratificerede i 1991. I artikel 31, stk. 2 hedder det, at:

Deltagerstaterne skal respektere og fremme barnets ret til fuld deltagelse i det kulturelle og kunstneriske liv og skal opmuntre til, at der stilles passende og lige muligheder til rådighed for kulturel, kunstnerisk, fritidspræget og rekreativ udfoldelse.¹⁵

Børn og unges kunstneriske medborgerskab kan i lyset af de bredt anerkendte politiske visioner og Børnekonventionens opfordring til, at der stilles

¹⁴ Bache 2021.

¹⁵ FN's Børnekonvention. <https://www.retsinformation.dk/eli/ltc/1992/6>

lige og passende muligheder til rådighed for kulturel og kunstnerisk udfoldelse, forstås som forbundet til en fundamental rettighed for børn og unge til at beskæftige sig med og udtrykke sig igennem kunst og kultur – uanset geografisk, socialt og kulturelt udgangspunkt. Ved at italesætte kunstnerisk deltagelse som en rettighed understreges den forpligtelse, som alle statslige og kommunale aktører, der arbejder med børn og unge, har i forhold til denne gruppe af borgere. At lægge til rette for passende og lige muligheder for kunstnerisk udfoldelse er således ikke en opgave, der kan uddelegeres til en eller anden institution, men bør ses som en samlet forpligtelse, som samfundet og dets institutioner har overfor alle børn og unge i Danmark.

I flere af vores nabolande er denne konventionssikrede rettighed blevet gjort til udgangspunkt for udvikling af politik og viden på området, for eksempel i Sverige, hvor det svenske Kulturrådet har undersøgt, hvordan de rettigheder til kunst og kultur, som gives børn og unge i Børnekonventionen, indarbejdes i kultursektoren.¹⁶ I Finland har det store tværdisciplinære forskningsprojekt *ArtsEqual* undersøgt, hvordan kunst og kunstpædagogik kan forstås som velfærdsområder, der som udgangspunkt skal komme alle borgere til gode, og som i sig selv kan bidrage til at skabe lighed og trivsel i samfundet.¹⁷ Projektet identificerer gennem en række delundersøgelser de barrierer, der forhindrer forskellige segmenter i den finske befolkning i at udøve deres kulturelle rettigheder. I Norge har Norsk Kulturråd gennemført projektet *Inkluderende kulturliv i Norden*, der har haft fokus at skabe adgang til kulturlivet for en mere mangfoldig gruppe af borgere.¹⁸ Aktuelt har den norske regering i en stortingsmelding fra 2021 angivet en retning for kulturpolitikken for børn og unge, hvor målet er, at ”alle norske barn og unge – uavhengig av bustad, økonomi, funksjonsevne og sosial og etnisk bakgrunn – får tilgang til eit breitt og mangfaldig kulturliv og får moglegheita til sjølve å delta, skape, lære og meistre.”¹⁹

Ved at fokusere på spørgsmålet om børn og unges adgang til kunstneriske aktiviteter forbinder Grib Engagementet sig således til større bevægelser i den måde, de andre nordiske lande udvikler deres kultursektorer på. Disse bevægelser skal ses i sammenhæng med den grundlæggende erkendelse, som deles i kulturfeltet på tværs af de nordiske lande, nemlig at børn og unge i dag ikke har lige adgang til kunst og kultur. For eksempel peger nordiske undersøgelser af musik- og kulturskolen, som er en af de helt centrale arenaer for børn og unges aktive beskæftigelse med kunst, entydigt på, at aktiv deltagelse i kunstneriske aktiviteter forekommer i højere grad i familier, hvor forældrene har høj indkomst, længerevarende uddannelser og majoritetsbaggrund.²⁰ Beskæftigelse med kunst og kultur er således ikke tilgængelig for alle i samme grad, men favoriserer de børn og unge, hvis forældre har tilstrækkelig økonomisk og kulturel kapital til at gøre brug af de eksisterende tilbud.

Undersøgelserne, der er lavet på området, slår også fast, at der er mange forskellige typer af barrierer, der kan stå i vejen for eller hæmme børn og unges muligheder for at blive aktive deltagere i kunstneriske aktiviteter.²¹ Sådanne barrierer kan være af geografisk eller økonomisk karakter. Denne

¹⁶ Svensk Kulturråd 2022.

¹⁷ Ilmola-Sheppard m.fl. 2021.

¹⁸ Norsk Kulturråd 2020.

¹⁹ Kulturdepartementet 2021: 9.

²⁰ Bjørnsen 2012; Brändström og Wiklund 1995; Elofsson 2009; Gustavsen og Hjelmbrekke 2009; Hofvander Trulsson 2004; Jeppsson og Lindgren 2018; Kleppe 2013; Kulturministeriet 2017; Kulturskoleutredningen 2016.

²¹ European Agenda for Culture 2012; Hylland og Haugsevje 2019; Laes m.fl. 2018.

type af strukturelle barrierer fremhæves ofte af de kunstpædagogiske institutioner selv, fordi deres strukturelle karakter gør, at de i teorien let kan adresseres med økonomiske tilskud, der vil gøre det muligt at skabe flere og billigere tilbud. Barrierer for adgang kan imidlertid også være sociale, kulturelle og pædagogiske, og sådanne barrierer kan være væsentligt sværere både at få øje på og komme med simple løsningsforslag til. Kunstneriske aktiviteter og de kulturinstitutioner, der udbyder dem, er indvævet i forskellige sociale og kulturelle koder, som bevirker, at de er mere tilgængelige for nogle end for andre. Som forfatterne til en undersøgelse af tilgængelighed i det finske kulturskolesystem argumenterer for, så handler arbejdet med adgang om at skabe rammer, der tager højde for, at deltagerne kan have mange forskellige udgangspunkter – både socioøkonomiske, kulturelle og motivationsmæssige – og derfor er det vigtigt at undersøge, i hvor høj grad de udbudte aktiviteter indhold og organisering matcher forskellige gruppers interesser, forståelseshorisonter, ressourcer og hverdagsliv i øvrigt.²²

At udvikle og understøtte børn og unges kunstneriske medborgerskab er helt grundlæggende forbundet til spørgsmålet om adgang til kunstnerisk beskæftigelse. For alle modelforsøg i Grib Engagementet har det været en grundlæggende ambition at udvikle kunstpædagogiske praksisser, der udvider adgangen for bestemte målgrupper, og derved give børn og unge reel mulighed for at være til stede som legitime og fuldgældige deltagere i kunstneriske aktiviteter. I rapportens anden del redegøres for de erfaringer som modelforsøgene i Grib Engagementet har skabt i forhold til at skabe adgang for forskellige målgrupper.

DELTAGELSE

Den anden dimension af begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab omhandler kvaliteten af adgangen til kunst og kultur, nemlig understøttelsen af børn og unges *deltagelse* i kunstneriske aktiviteter. Deltagelsesdimensionen er en overskridelse af adgang, idet man her ikke blot er interesseret i, hvorvidt mennesker er til stede i en bestemt kontekst, men også i hvilken grad de har reelle muligheder for at få indflydelse i beslutningsprocesser, får anerkendt deres holdninger, har muligheder for at udtrykke sig kreativt og for selvstændigt at opsøge og skabe kulturelle erfaringer.²³ Kunstnerisk medborgerskab knyttes på denne måde til et begreb om demokratisk deltagelse, hvor ejerskab og handlekraft bliver væsentlige kriterier.²⁴ Gennem aktiv deltagelse i kunstneriske aktiviteter kan børn og unge både opbygge en grundlæggende forståelse for den verden, de er en del af, og få muligheder for at påvirke og handle i den specifikke sociale og kulturelle kontekst, de lever i. At understøtte og udvikle børn og unges kunstneriske medborgerskab er på denne måde forbundet til en større vision om at forløse kunstneriske aktiviteter demokratiske potentiale – som 'små offentligheder', hvor børn og unge får medbestemmelse og muligheder for at opleve, udtrykke sig og handle i fællesskab med andre.²⁵

I kunst- og kulturfeltet har et stigende fokus på medborgerskab og demokratisk deltagelse medført en udvikling i institutionelle praksisser. Kultur-

²² Laes m.fl. 2018.

²³ Laaksonen 2010: 18.

²⁴ En række aktuelle udgivelser behandler forbindelsen mellem kunst og deltagelse. Se eksempelvis *Kunst, kultur og deltagelse* (Eriksson, Rung og Scott Sørensen 2019) og *Kunstskaapte fællesskab* (Fieldseth, Stien og Veiteberg 2022).

²⁵ Begrebet 'små offentligheder' udvikles i bogen *Når kunst gør en forskel* (Nielsen og Sørensen 2017).

institutioner beskæftiger sig i stigende grad med brugerinddragelse, publikumsudvikling og outreach i et forsøg på at blive en del af borgernes liv på nye måder.²⁶ Institutionerne bliver til mødesteder, som skaber rammer for kulturel deltagelse, hvor brugerne ikke bare oplever og får formidlet kunst og kultur, men hvor de involverer og engagerer sig i fællesskaber omkring kunst og kultur og selv bidrager til skabelses- og formidlingsprocesser.²⁷ På samme måde interesserer samtidskunsten sig i stigende grad for kunstneriske udtryk, der er dialogiske, relationelle eller partcipatoriske, og som sætter spørgsmålstegn ved skellet mellem kunstner og publikum. Her er demokrati, deltagelse og social inklusion potentialer i selve den kunstneriske praksis.²⁸ Denne udvikling af deltagelseskulturen kan også ses i sammenhæng med større kulturelle bevægelser knyttet til digital teknologi, som i stigende grad gør særligt unge mennesker til såkaldte *prosumers*, der ikke blot forbruger kulturelle produkter, men i stigende grad selv producerer dem og bruger sociale medier som udgivelsesplatforme.²⁹

Den partcipatoriske vending i både kulturel, kunstnerisk og kunstpædagogisk sammenhæng er imidlertid blevet kritiseret for at være udtryk for en overfladisk kontrolmekanisme snarere end en reel forandring af de deltagendes muligheder for indflydelse.³⁰ Som den østrigske kulturforsker Nora Sternfeld påpeger, handler deltagelse ikke kun om muligheden for at være med i spillet, men også om at kunne sætte spørgsmålstegn ved spillet's regler.³¹ Børn og unges kunstneriske deltagelse kan således ikke ses som et enten-eller; spørgsmålet er snarere, i hvilken grad og på hvilke måder forskellige kunstpædagogiske praksisser giver mulighed for deltagelse. Det er netop udgangspunktet for en ofte benyttet analytisk model, nemlig Roger Harts deltagelsesstige, hvor deltagelse beskrives som et kontinuum.³² De nederste trin på stigen er en form for pseudodeltagelse, hvor børn og unge deltager i aktiviteter, som basalt set er designet og gennemført af voksne, de midterste trin repræsenterer reelle former for deltagelse, hvor børnene deltager frivilligt i en for dem meningsfuld rolle, mens de øverste trin angiver projekter, som børn selv er initiativtagere til, og som de tager beslutninger i forhold til i samarbejde med voksne. Arbejdet med deltagelse i Grib Engagementet har vist, at kunstneriske aktiviteter kan give rum for børn og unges deltagelse på mange forskellige måder, og for de voksne, der skaber rammer for sådanne aktiviteter, er det nødvendigt at tage bevidste valg i forhold til omfanget, kvaliteten og intensiteten af deltagelsen.

En kortlægning af nordisk forskning i kultur og kreativitet i skolen fra 2013 peger på, at børns ejerskab og egne engagementer i kunstneriske processer er underbelyst i den nordiske forskning.³³ I vores nabolande er børn og unges kulturelle deltagelse imidlertid sat på dagsordenen ud fra en forståelse af, at deltagelse er et vigtigt udviklingsområde i forhold til både den faglige og den demokratiske kvalitet af kulturinstitutionernes aktiviteter.³⁴ Fokus på deltagelse og inddragelsen af børn og unges perspektiver i pædagogisk og

²⁶ Rasmussen 2015; Bjørnsen, Ejgod Hansen og Vatne 2015.

²⁷ Eriksson, Stage og Valtysson 2019; Sørensen 2016.

²⁸ Se for eksempel Bishop 2006, 2012; Bourriaud 2002; Kester 2011, 2014.

²⁹ Jenkins og Bertozzi 2008; Valtysson 2010.

³⁰ Carpentier 2011; Sternfeld 2013; Sørensen 2016.

³¹ Sternfeld 2013.

³² Hart 1992.

³³ Kulturstyrelsen 2013: 5.

³⁴ Se eksempelvis Kulturtanken 2019; Svensk Kulturråd 2021. Se også den resourceside om børn og unges deltagelse, som er udviklet af den norske institution Kulturtanken: <https://www.kulturtanken.no/medvirkning/>. Tilgået 18. februar 2023.

socialt arbejde er også genstand for flere aktuelle danske udgivelser og rapporter.³⁵ Samlet set udgør vendingen mod deltagelse et stort mulighedsrum for udviklingen af mere demokratiske og inkluderende kunstpædagogiske praksisser, der sætter deltagernes behov, interesser og motivationer i centrum.

I Grib Engagementet har modelforsøgene på forskellige måder eksperimenteret med kunstpædagogiske praksisser, der styrker børn og unges deltagelse, forstået som deres engagement, ejerskab og handlemuligheder i de kunstneriske aktiviteter. I kapitel 4-8 formidles de erfaringer, som modelforsøgene har skabt i forhold til at styrke forskellige målgruppers deltagelse, mens der i kapitel 9 foretages en særskilt analyse af arbejdet med deltagelse i Grib Engagementets modelforsøg baseret på Roger Harts deltagelsesstige.

TRIVSEL

Den tredje dimension af begrebet om kunstnerisk medborgerskab handler om en nødvendig udvikling af børn og unges trivsel. De seneste år har flere rapporter vist, at mange børn og unge er i dårlig trivsel, og tendensen på nuværende tidspunkt er, at stigningen fortsætter.³⁶ Psykisk mistrivsel i ungdommen medfører en øget risiko for at få en psykiatrisk diagnose, at være på overførselsindkomst eller være uden en uddannelse senere i livet. Trivsel kan derfor ses som en forudsætning for, at et aktivt medborgerskab kan udvikles. I Grib Engagementet har trivselsdimensionen – i modsætning til adgang og deltagelse – ikke fra begyndelsen af projektet været et centralt perspektiv, men kunstneriske aktiviteter potentiale i denne sammenhæng har alligevel været et underliggende tema gennem hele projektets levetid. Ved at indsætte trivsel som den tredje dimension i et samlet begreb om børn og unges kunstneriske medborgerskab peger Grib Engagementet således på et potentiale for at indtænke kunstneriske aktiviteter som en vigtig ingrediens i den fremtidige håndtering af en af tidens grundlæggende udfordringer for børn og unge.

Børn og unges mistrivsel er en kompleks udfordring, som kan have forbindelse til både somatiske, psykologiske, strukturelle og kulturelle omstændigheder. Aktuell dansk forskning peger på et øget tempo, præstationspres og psykologisering som tre grundlæggende faktorer i ungdomslivet, der bidrager til at skabe mistrivsel.³⁷ Det er stadig et åbent spørgsmål, hvorvidt deltagelse i kunstneriske aktiviteter kan bidrage til at modvirke noget af det pres, som børn og unge er udsat for, men både danske og internationale undersøgelser har vist, at beskæftigelse med kunst har et potentiale for at styrke trivsel og sundhed.³⁸ I denne sammenhæng er særligt rapporten *Når kunst gør en forskel* interessant.³⁹ Rapporten er en dybdegående evaluering af fem sociale indsatser for unge på kanten, hvor kunstneriske aktiviteter udgør det primære redskab. Undersøgelsen peger på, at der er et potentiale i disse praksisser i forhold til at skabe vendepunkter i de unges liv, så de på afgørende måder forstår og står ved sig selv på nye måder, bearbejder deres følelser, mestrer opgaver og kan strukturere deres hverdag. For at dette potentiale kan indløses, opstiller rapporten imidlertid en række betingelser knyttet til de pædagogiske, relationelle og strukturelle dimensioner af de

³⁵ Eksempelvis Bruselius-Jensen og Nielsen 2020; Børnerådet 2021; Koch 2020; Kommunernes Landsforening 2016.

³⁶ Se for eksempel Jeppesen m.fl. 2020; Sundhedsstyrelsen 2022; VIVE 2018.

³⁷ Katznelson, Pless og Görlich 2022.

³⁸ Se eksempelvis Ansdell 2014; Cayton 2007; Conner, DeYoung og Silvia 2016; Fancourt og Finn 2019; Mak og Fancourt 2019; Sundhedsstyrelsen 2020; Zarobe og Bungay 2017.

³⁹ Nielsen og Sørensen 2017.

kunstpædagogiske indsatser, herunder et opgør med nulfejlskulturen, stærkt rammesatte rum for selvudfoldelse, et samspil mellem socialpædagogiske og kunstneriske elementer samt velovervejede rekrutterings- og udslningsprocesser.

Selvom trivselsdimensionen ikke har været et overordnet perspektiv for alle modelforsøg i Grib Engagementet, har tematikken alligevel været til stede, særligt i de sammenhænge hvor kulturaktører har samarbejdet med institutioner, der arbejder med udsatte børn og unge. Resultaterne fra disse projekter indikerer, at kunstneriske aktiviteter indeholder et potentiale i forhold til at understøtte børn og unges trivsel. Dette potentiale ser ud til at hænge sammen med den måde, hvorpå de kunstpædagogiske aktiviteter fungerer som alternative arenaer, hvor børn og unge kan inddrages i fællesskaber på andre præmisser end i de sammenhænge, de ellers indgår i. Den værdsættelse af de praktiske, æstetiske og kropslige færdigheder, som de kunstneriske aktiviteter lægger op til, hvor man skaber noget selv og udtrykker sig gennem bevægelser, lyd, billeder og ord, giver deltagerne mulighed for at komme til syne for sig selv og deres omgivelser på positive måder, der styrker deres trivsel. På basis af den viden, der findes på området, og de erfaringer, der er skabt i Grib Engagementet, er der således klare indikationer på, at der findes et uudnyttet potentiale i kunstneriske aktiviteter i forhold til at skabe bedre trivsel hos børn og unge.

En grundlæggende pointe er imidlertid, at det potentiale for udvikling af børn og unges trivsel, som kan knyttes til deltagelse i kunstneriske aktiviteter, ikke kan indløses automatisk ved at indrulle børn og unge i sådanne aktiviteter. Kunst er ikke en enkel løsning på sociale eller psykiske problemer, tværtimod kan kunstneriske og kunstpædagogiske praksisser lige såvel reproducere og opretholde problematiske strukturer og relationer, som de kan bidrage til at forandre dem.⁴⁰ Hvis kulturens aktører i de kommende år skal inddrages mere systematisk som en ressource i forhold til børn og unges mistrivsel, bør det derfor ske med behørig respekt for den komplekse opgave det er at skabe rammer, der understøtter deltagernes trivsel og velbefindende. Der er således brug for at skabe mere viden om, hvordan det identificerede potentiale for styrkelse af børn og unges trivsel kan indløses i forskellige institutionelle kontekster. Og ligeledes bliver der brug for at udvikle kompetencerne hos de fagprofessionelle, der i endnu højere grad end i dag skal indtænke trivselsaspektet i planlægningen og gennemførelsen af kunstpædagogiske praksisser. I forhold til trivselsdimensionen skal Grib Engagementet og denne rapport derfor ses som et startpunkt, der forhåbentlig kan inspirere til at sætte gang i udviklingen af området, snarere end et katalog over løsningsforslag.

OPSAMLING

Med udgangspunkt i en politisk ambition om styrke børn og unges adgang til og deltagelse i kunstneriske aktiviteter har Grib Engagementet givet anledning til at udvikle et begreb om børn og unges kunstneriske medborgerskab. Begrebet tager afsæt i den politiske vision for projektet, men rummer samtidig et potentiale for at udstikke en fremtidig retning for udviklingen af børn og unges kulturliv i Danmark. Dette begreb udfoldes gennem dets tre grundlæggende dimensioner, adgang, deltagelse og trivsel. Børn og unge har kulturelle rettigheder, og som samfund har vi derfor en forpligtelse til at stille lige og passende mulighed for kunstnerisk udfoldelse til rådighed for

⁴⁰ Boeskov 2021.

alle børn og unge. Kunstnerisk medborgerskab realiseres gennem muligheder for deltagelse, hvilket medfører et fokus på at lægge til rette for, at børn og unge gennem kunstneriske aktiviteter bliver medskabere af den sociale og kulturelle virkelighed, der omgiver dem. Aktiv deltagelse i kunstneriske aktiviteter indeholder et potentiale for styrkelse af børn og unges trivsel, og i en tid med stigende mistrivsel bør kunstnerisk deltagelse derfor indtænkes som en del af løsningen. Adgang, deltagelse og trivsel kan på denne måde ses som forbundne dimensioner af et begreb om børn og unges kunstneriske medborgerskab, og som en samlet forståelse giver dette begreb mulighed for at skabe et fælles udgangspunkt og en fælles vision på tværs af de institutioner og myndigheder, der har et ansvar for børn og unges kulturelle muligheder såvel som deres generelle trivsel og dannelse.

Begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab har tillige et potentiale til at udvikle og redefinere eksisterende forståelser af kvalitet i kunstnerisk og kunstpædagogisk arbejde for og med børn og unge. Begrebet indebærer, at kvalitetskriterierne for kunstpædagogisk praksis ikke udelukkende har at gøre med at give børn mulighed for at møde god kunst eller udvikle deres kundskaber og færdigheder indenfor kunstneriske discipliner, om end disse opgaver vedbliver at være centrale omdrejningspunkter. I lyset af begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab bliver kunstnerisk og kunstpædagogisk kvalitet uløseligt forbundet til et ansvar for at udvikle og understøtte adgang, deltagelse og trivsel for alle børn og unge. At fokusere på børn og unges kunstneriske medborgerskab skal ikke forstås som en afvikling af kunstformidlingens eller kunstpædagogikkens opgave, som den forstås og udføres mange steder i dag, men som en udvidelse af opgaven, der mere bevidst indlejrer det kunstpædagogiske arbejde i den sociale og samfundsmæssige kontekst, det er en del af, og hvor det demokratiske og dannelsesmæssige potentiale er tydeliggjort.⁴¹ En sådan udvidet opgave kan ikke løses af enkelte aktører eller institutioner, men må ses som et samlet ansvar, som de forskellige aktører, institutioner og myndigheder må tage på sig som et fælles forpligtelse. I det næste kapitel vender vi derfor blikket mod det økosystem, som børn og unges kunstneriske medborgerskab udspiller sig i.

⁴¹ For mere dybdegående diskussioner af kunstneres, kunstpædagogers og kunstpædagogiske institutioners rolle i lyset af et sådant perspektiv, se Laes m.fl. 2021; Westerlund m.fl. 2021; Gaunt m.fl. 2021; Elliott, Silverman og Bowman 2016.



Præsentation af modelforsøg ved Praksislaboratoriet, juni 2022. Fotos: Thomas Rahbek.

2

ØKOSYSTEMET



Figur 1: Økosystemet for børn og unges kulturliv. Illustrator: Jacob Tesch.

I dette kapitel beskrives det økosystem, som regulerer og definerer børn og unges muligheder for kunstnerisk deltagelse. Et biologisk økosystem kan defineres som en ”afgrænset del af naturen, hvor organismer eksisterer i en vekselvirkning med hinanden og det omgivende miljø.”⁴² I denne rapport bruges økosystem-begrebet som en metafor til at kortlægge og beskrive, hvordan børn og unges kunstneriske medborgerskab bliver til i et større netværk af institutioner og aktører, der opererer på forskellige niveauer, men som alligevel må ses som del af et sammenhængende system.⁴³ Det er vigtigt at påpege, at dette kapitel ikke er et forsøg på at beskrive alle de faktorer, der påvirker børn og unges kunstneriske deltagelse, hvilket også ville inkludere faktorer som medier, forældre, venner osv. Modellen begrænser sig til en kortlægning af de væsentligste af samfundets aktører og institutioner, der på forskellige måder arbejder med og/eller har ansvar for, at der stilles lige og passende muligheder til rådighed for børn og unges aktive deltagelse i kulturlivet. For nogle aktører i systemet er dette en central opgave – eksempelvis musik- og kulturskolen – mens andre aktører spiller mere perifer eller indirekte roller i den sammenhæng. Modellen er bygget op af tre niveauer: det pædagogiske, det kommunale og det statslige niveau, som præsenteres i de følgende afsnit.

DET PÆDAGOGISKE NIVEAU

Det første niveau i økosystemet er det pædagogiske niveau. På dette niveau opererer de institutioner og aktører, der har direkte med børn og unge at

⁴² 'Økosystem' i Den Danske Ordbog.

<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=%C3%B8kosystem>. Tilgået d. 18. februar 2023.

⁴³ Det økosystemiske perspektiv, der fremlægges her, er inspireret af andre forskeres analyser af børn og unges kulturliv og kulturskolesektoren, eksempelvis Berge m.fl. 2019: 21; Rønningen 2021; Westerlund og Björck 2022.

gøre; det er her, at kunstpædagoger, lærere, pædagoger og socialarbejdere skaber relationer til børn og unge, udvikler kunstneriske praksisser og strukturer, der giver børn og unge adgang til kunstneriske aktiviteter, og som styrker og udvikler deres deltagelse i sådanne aktiviteter. Det pædagogiske niveau består af en mangfoldig gruppe af aktører og institutioner, der er underlagt forskellige lovgivninger og reguleringer, har vidt forskellige ansvarsområder og arbejder ud fra forskellige formål, faglige udgangspunkter og traditioner. Aktørerne kan umiddelbart inddeles i fire grupper. Den første gruppe er de lokale kulturinstitutioner, for eksempel kommunale eller selvejende musik- og kulturskoler, folkebiblioteker og kulturhuse. En væsentlig del af disse institutioners opgave er at understøtte det lokale kulturliv til gavn for alle borgere. Den anden gruppe består af de statslige og regionale kulturinstitutioner som for eksempel museer, teatre, orkestre og spillesteder. Disse institutioner adskiller sig fra de lokale kulturinstitutioner ved udover en vis lokal forankring også at være reguleret gennem rammeaftaler med Kulturministeriet eller Statens Kunstfond. Den tredje gruppe består af skoler, dag- og fritidsinstitutioner, der er ramme for langt de fleste børn og unges hverdag, og som har til formål at skabe gode rammer for børn og unges læring, udvikling og trivsel. Endelig findes en gruppe af aktører, som arbejder med børn og unge på forskellige måder med sociale og/eller kulturelle formål, for eksempel sociale indsatser i almene boligområder, private fritidsaktivitetstilbud eller foreninger med sociale og kulturelle formål. I det følgende beskrives de forskellige aktører på det pædagogiske niveau mere indgående.

LOKALE KULTURINSTITUTIONER

En af de helt centrale kulturinstitutioner i forhold til børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter er de kommunalt støttede **musikskoler**, som i mange kommuner har udvidet deres virkeområde, så de fungerer som **kulturskoler**, der også udbyder aktiviteter i andre kunstarter end musik. De kommunale musik- og kulturskoler er lovfæstet i musikloven og reguleret i bekendtgørelse om musikskoler, og enhver kommune i Danmark har pligt til at drive eller understøtte en musikskole, der udbyder aktiviteter for borgere mellem 0 og 24 år.⁴⁴ Institutionen har til formål at udvikle og fremme elevernes evner og kundskaber gennem sine undervisningstilbud samt i øvrigt at virke til fremme af det lokale musikmiljø. De kommunale musik- og kulturskoler er således den eneste offentligt finansierede institution i Danmark, som har som sit overordnede formål at rammesætte børn og unges aktive beskæftigelse med kunst, om end den lovmæssige forpligtelse for nuværende er begrænset til musikområdet. Musik- og kulturskolerne er desuden forpligtede til at indgå partnerskaber med folkeskolen, der bidrager til at opfylde såvel musikskolens som folkeskolens formål og folkeskolens mål for obligatoriske fag. En undersøgelse af musikskoleområdet fra 2017 angiver musikskolernes elevtal til at omfatte 4 procent af målgruppen af de 0-24-årige.⁴⁵ Dette tal dækker over store forskelle mellem kommunerne. Hvor det i nogle kommuner kun er få procent af målgruppen, der er indskrevet på musikskolen, er det i andre kommuner omkring 10 procent. De kommunale musik- og kulturskoler er genstand for en selvstændig analyse i denne rapport's kapitel 11.

⁴⁴ Lov om musik, <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2014/32>. Bekendtgørelse om musikskoler, <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2013/673>

⁴⁵ Kulturministeriet 2017.

Udover de statsstøttede musik- og kulturskoler findes også **selvstændige kulturskoler**, der udbyder kunstneriske aktiviteter for børn og unge indenfor for eksempel billedkunst, teater, dans, musik, film og fotografi. Disse kulturskoler kan være private eller selvejende institutioner, foreninger med kommunalt tilskud eller være tilknyttet et kulturhus eller en anden kulturinstitution. Denne form for kulturskoler indgår også i vid udstrækning i samarbejder med lokale skoler og daginstitutioner.⁴⁶ Det har ikke været muligt at fremskaffe fyldestgørende oversigtsmateriale om udbredelsen af kulturskoler, der fungerer på et selvstændigt grundlag adskilt fra de kommunale musik- og kulturskoler, til udarbejdelsen af denne rapport.⁴⁷

En anden væsentlig lokal aktør, der danner ramme om børn og unges kulturliv er **folkebibliotekerne**. Disse institutioner er reguleret i biblioteksloven og har til formål at fremme oplysning, uddannelse og kulturel aktivitet ved at stille bøger, tidsskrifter, lydbøger og andre egnede materialer til rådighed for borgerne, herunder drive en børneafdeling.⁴⁸ Bibliotekerne har igennem det sidste årti gennemgået en stor udvikling i forhold til forståelsen og varetagelsen af deres opgave, idet bibliotekerne i kraft af deres evner til at omfavne og inddrage befolkningsgrupper, der ikke i lige så høj grad som andre bruger kulturtilbud, i stigende grad er blevet en medspiller i lokale sociale og pædagogiske indsatser.⁴⁹ I forhold til børn og unge er bibliotekerne ofte ramme om aktiviteter som kreative workshops, maker-spaces og skriveværksteder, og de arbejder ofte sammen med dagtilbud, skoler og fritidsinstitutioner og i nogle tilfælde musik- og kulturskoler, lokale foreninger og museer.⁵⁰

Af andre lokale kulturinstitutioner, som spiller en rolle for børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter, er **kulturhuse**. Kulturhusene danner ramme for en stor mangfoldighed af aktiviteter og deltagelsesformer og er i denne sammenhæng særligt interessante, netop fordi de er funderet på demokratiske værdier som medbestemmelse, fællesskab og social inklusion.⁵¹

DE STATSLIGE OG REGIONALE KULTURINSTITUTIONER

Ovenfor er musik- og kulturskolerne, folkebibliotekerne og kulturhusene beskrevet som lokale kulturinstitutioner, der varetager opgaver i forhold til at understøtte børn og unges kulturelle deltagelse. Men denne opgave deler de med nogle større kulturinstitutioner, som er kendetegnet ved, at de både er forankrede lokalt og ofte støttede af de kommuner, hvor de er placeret, og samtidig modtager statslig støtte på baggrund af rammeaftaler med Kulturministeriet eller Statens Kunstfond.

De statslige og statsanerkendte **museer** er aktører i forhold til børn og unges kulturliv. Museerne er reguleret af museumsloven, som imidlertid ikke giver institutionerne nogle særlige forpligtelser overfor børn og unge, udover at de skal give gratis adgang til børn og unge under 18 år.⁵² Flere museer har imidlertid særlige formidlingsindsatser rettet mod børn og unge, som for eksempel åbne værksteder eller undervisningsforløb med udgangspunkt i

⁴⁶ Kompetencecenter for børn unge og billedkunst 2021; Mogensen 2016.

⁴⁷ Rapporten *Billedskoler i Danmark* (Kompetencecenter for børn, unge og billedkunst 2021) giver dog et overblik over en del af området.

⁴⁸ Biblioteksloven, <https://www.retsinformation.dk/eli/1ta/2013/100>

⁴⁹ Styrelsen for Bibliotek og Medier 2010.

⁵⁰ Slots- og Kulturstyrelsen 2019.

⁵¹ Hansen og Nordentoft 2020; Eriksson, Hansen og Nordentoft 2021.

⁵² Museumsloven, <https://www.retsinformation.dk/eli/1ta/2014/358>

udstillingerne.⁵³ Nogle museer udbyder også kurser for lærere og pædagoger.⁵⁴

De danske **teatre** er underlagt scenekunstloven, som heller ikke angiver særlige forpligtelser i forhold til børn og unge, udover en refusionsordning, der giver kommunerne tilskud til bestemte forestillinger rettet mod børn og unge.⁵⁵ Mange teatre har imidlertid et særligt fokus på børn og unge og har udviklet forskellige formidlingsindsatser og modeller for samarbejde med skoler og andre kultur- og uddannelsesinstitutioner med henblik på at give børn og unge et møde med kunsten eller udvikle pædagoger og læreres teaterpædagogiske kompetencer. Aarhus Teaters projekt *Ej blot til lyst* er et eksempel på et teaterpædagogisk projekt, der rummer begge disse aspekter.⁵⁶

De fem **landsdelsorkestre** kan også betragtes som kulturinstitutioner. De er reguleret af musikloven, som heller ikke angiver særlige forpligtelser for orkestrene i forhold til børn og unge.⁵⁷ Orkestrene påtager sig imidlertid opgaver med formidling til børn og unge gennem rammeaftaler med Kulturministeriet og kommuner.⁵⁸ En del af disse aktiviteter har en inddragende karakter, som for eksempel Aalborg Symfoniorkestrets samarbejde med Aalborg Kulturskole om at oprette et ungdomssymfoniorkester.⁵⁹ Også de regionale **spillesteder** er kulturinstitutioner, der i nogle sammenhænge bidrager til at skabe rammer for børn og unge som aktører i kunstneriske aktiviteter. Spillestederne er reguleret gennem rammeaftaler med musikudvalget under Statens Kunstfond, som varetager spillestedsområdet.

SKOLER, DAG- OG FRITIDSINSTITUTIONER

Den tredje gruppe af aktører, som rammesætter og understøtter børn og unges kunstneriske medborgerskab, er de pædagogiske institutioner, som har til opgave at sikre gode rammer for børn og unges udvikling, læring og trivsel. Skoler, dagpleje, vuggestuer, børnehaver, skolefritidsordninger (SFO), fritidshjem, klubber, ungdomsskoler og ungdomsuddannelser er centrale aktører i denne sammenhæng, både fordi de selv på forskellige måder giver børn og unge mulighed for at beskæftige sig med kunstneriske aktiviteter, og fordi de i stigende grad udgør vigtige samarbejdspartnere for kulturinstitutionerne om netop denne opgave.

Dagtilbud har til opgave at fremme 0-6-årige børns alsidige udvikling, trivsel og læring. Dette skal ske med legen som udgangspunkt og i sammenhæng med en pædagogisk læreplan, som angiver seks temaer: alsidig personlig udvikling; social udvikling; kommunikation og sprog; krop, sanser og bevægelse; natur, udeliv og science samt kultur, æstetik og fællesskab.⁶⁰ Historisk set har særligt sang og musik haft en central plads i børneopdragelsen og daginstitutionernes pædagogiske praksis, om end de seneste reformer af pædagoguddannelsen og de pædagogiske læreplaner har medført, at

⁵³ Se eksempelvis Statens Museum for Kunst: <https://www.smk.dk/section/boern-og-familier/>. Kunsten i Aalborg: <https://kunsten.dk/da/indhold/for-skoler-og-boernehaver-934>. Links er tilgængeligt 18. februar 2023.

⁵⁴ For eksempel Arkens Laboratorium for kreativ læring: <https://www.arken.dk/laboratorium-kreativ-laering/>. Tilgængeligt d. 18. februar 2023. Se også Danmarks Evalueringsinstitut 2021.

⁵⁵ Scenekunstloven, <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2020/246>

⁵⁶ Krøgholt 2018; Danmarks Evalueringsinstitut 2021. Også hos Det Kongelige Teater, Odense Teater og Aalborg Teater kan man finde eksempler på teaterpædagogiske projekter.

⁵⁷ Bekendtgørelse af lov om musik, <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2014/32>

⁵⁸ Nielsen m.fl. 2017.

⁵⁹ Se <https://www.aalborgsymfoni.dk/aalborgungdomssymfoniorkester>. Tilgængeligt d. 18. februar 2023.

⁶⁰ Dagtilbudsloven, <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2022/985>

musik og sang ikke eksplicit fremgår som indhold i hverken i uddannelsen eller dagtilbuddene.⁶¹ En kortlægning af dagtilbuds brug af kunst og kultur peger på, at på trods af stor interesse fra pædagogerne for at skabe gode rammer for børnenes kunstneriske udfoldelsesmuligheder, så afhænger børnenes møde med kunst og kultur ofte af personale med formelle eller selv-lærte kompetencer indenfor et kunstnerisk område. I mange institutioner findes der ikke ansatte med sådanne kompetencer, og kompetenceudvikling med fokus på kunst og kultur bliver generelt prioriteret lavt.⁶² I de seneste år har flere selvejende institutioner med offentlige og private midler igangsat større projekter med fokus på kunstneriske aktiviteter i dagtilbud, herunder kompetenceudvikling af medarbejderne.⁶³

Folkeskolen har til formål at forberede eleverne til videre uddannelse og at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling.⁶⁴ I folkeskolen møder eleverne praktiske/musiske fag som billedkunst, musik og håndværk og design og kan desuden på 7.-9. klassetrin tilbydes valgfag som drama, filmkundskab og medier. I forbindelse med den seneste folkeskolereform blev ideen om Åben skole implementeret i folkeskoleloven. Åben skole indebærer, at skolerne indgår i partnerskaber med eksterne aktører, for eksempel lokale kulturinstitutioner, foreninger og kunst- og kulturskoler, der kan bidrage til opfyldelsen af folkeskolens formål og mål for folkeskolens fag. Skolerne er forpligtet til at indgå i sådanne samarbejder, hvilket de kommunalt støttede musik- og kulturskoler og ungdomsskoler også er. Da folkeskolen er ramme om næsten alle danske børns skolegang, er denne institution en meget væsentlig aktør i forhold til at skabe rammer for børn og unges kunstneriske deltagelse.

Også **ungdomsuddannelserne** spiller en rolle som rammesætter af de unges kulturliv. De gymnasiale uddannelser er udover at være studieforberedende også ramme for udvikling af elevernes almene og kulturelle dannelse. På de gymnasiale uddannelser STX og HF kan man modtage undervisning i kunstneriske fag som billedkunst, design og arkitektur, dramatik, mediefag og musik. Mange gymnasiale uddannelsesinstitutioner har traditioner for at lave kulturelle arrangementer for eller sammen med eleverne. Også i særlige uddannelses tilbud som for eksempel den forberedende grunduddannelse (FGU) for unge, der ikke er parate til en ungdomsuddannelse, kan kunstneriske aktiviteter udgøre en del af undervisningsindholdet. Ungdomsuddannelserne har imidlertid kun i meget begrænset omfang været inddraget i modelforsøg i Grib Engagementet, og de kommer derfor heller ikke i fokus i denne rapport.

Fritidsinstitutionerne er væsentlige arenaer for børn og unges kulturliv, særligt for aldersgruppen 6-9 år, hvor en stor andel er indskrevet i et fritids-tilbud.⁶⁵ **Skolefritidsordningen (SFO)** er for mange børn ramme for fritidspædagogiske aktiviteter, herunder kunstneriske og kreative projekter. SFO'erne har til formål at understøtte skolens overordnede formål og har et særligt blik for elevernes trivsel og at skabe stærke fællesskaber. Det er kommunalbestyrelsen, der lægger rammerne for ordningen, og som har ansvar for at formulere en mål- og indholdsbeskrivelse af tilbuddet, der sikrer

⁶¹ Hølgersen og Hølst 2020: 32; Boysen, Kampp og Uddholm 2020

⁶² Rambøll og Danmarks Evalueringsinstitut 2015.

⁶³ For eksempel projektet *Legkunst* igangsat af Kulturprinsen og *Sangglad* igangsat af Den Jyske Sangskole/Sangens Hus.

⁶⁴ Folkeskoleloven, <https://www.retsinformation.dk/eli/1ta/2022/1396>

⁶⁵ Kommunernes Landsforening 2020. Fritidsinstitutionerne er reguleret af Dagtilbudsloven, <https://www.retsinformation.dk/eli/1ta/2022/985>

en sammenhæng mellem ordningen og kommunens børnepolitik.⁶⁶ Ligesom SFO'er har **fritidshjem og klubtilbud** til formål at fremme børn og unges trivsel, udvikling og læring, og de nærmere rammer og mål for tilbuddet fastsættes af kommunalbestyrelsen. For både SFO og andre fritidstilbud gælder det, at der ikke er specifikke krav om, at kunstneriske aktiviteter skal være en del af fritidstilbuddet. Derimod er der fokus på, at børnene skal have indflydelse på, hvad de foretager sig i tilbuddene.⁶⁷

For mange unge mellem 14 og 18 år er **ungdomsskolen** en vigtig institution. Ungdomsskolen skal give de unge muligheder for at udvikle deres kundskaber, forøge indholdet i deres tilværelse og give dem interesse for aktiv medvirken i et demokratisk samfund.⁶⁸ Ligesom de kommunale musik- og kulturskoler er også ungdomsskolen forpligtet til at indgå i partnerskaber med kommunens folkeskoler. Et ungdomsskoletilbud skal omfatte undervisning i folkeskolens fag og valgfag og har derudover mulighed for at udbyde andre fritidsaktiviteter. I modsætning til musik- og kulturskolerne er undervisning på ungdomsskolen gratis, da kommunen er forpligtet til at afholde alle institutionens udgifter.

ANDRE AKTØRER

Udover kulturinstitutionerne og skole, dag- og fritidsinstitutionerne findes der en lang række aktører, som på forskellige måder kan spille en rolle for børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Det kan være **private aktører, sociale indsatser** eller **foreningslivet**, der tilbyder aktiviteter for børn og unge. Eksempler på sådanne aktører er private danseskoler eller musikundervisningstilbud, der udbyder kunstneriske aktiviteter på markedsvilkår. En anden aktør er den danske folkekirke, som mange steder udbyder aktiviteter for børn og unge, for eksempel tilbud om børnekor eller babysalmesang. Andre aktører kombinerer kunstneriske formål med sociale perspektiver, for eksempel organisationen *Turning Tables*, som er til stede i flere almene boligområder, hvor de giver børn og unge mulighed for at beskæftige sig med film, fotografi eller musik.⁶⁹ Disse typer af aktører samarbejder i nogle tilfælde med andre lokale institutioner, men opererer ofte på et selvstændigt grundlag støttet af private eller offentlige midler.

SAMARBEJDE PÅ TVÆRS AF DET PÆDAGOGISKE NIVEAU

I disse år er der en øget opmærksomhed omkring samarbejde på tværs af aktørerne på det pædagogiske niveau, hvilket blev godt hjulpet på vej af den seneste skolereform og implementeringen af ideen om Åben skole, der forpligter folkeskolen til at samarbejde med aktører og institutioner fra det omgivende samfund. Det har givet anledning til en styrkelse af samarbejdsrelationerne mellem skolen og lokale såvel som statslige kulturinstitutioner. Også på daginstitutionsområdet har flere initiativer i de seneste år haft fokus på at udvikle sådanne samarbejdsrelationer.⁷⁰ I flere kommuner er der også tendenser til en øget integration på det pædagogiske niveau, for eksempel som i Høje-Taastrup Kommune, som med opførelsen af et nyt børne- og kulturhus er i gang med at samle daginstitution, skoler og kulturtilbud i en

⁶⁶ Bekendtgørelse om krav til indholdet af mål- og indholdsbeskrivelser for folkeskolens skolefritidsordninger, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1927>

⁶⁷ Se Dagtilbudsloven, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/985>

⁶⁸ Ungdomsskoleloven, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/608>

⁶⁹ Se <https://www.turningtables.org/>. Tilgået 18. februar 2023.

⁷⁰ Austrung 2018a, 2018b; Bendix og Bang 2018; Sørensen og Hansen 2018; Thorhauge og Christensen 2018.

fælles bygning.⁷¹ Andre steder, som i Brøndby Kommune, er det den kommunale ungdomsskole og musikskole, der bliver samlet i en fælles enhed.⁷²

Grib Engagementet indskrives sig i denne udvikling ved at gøre samarbejde på tværs til et centralt undersøgelsesområde i initiativet. I nogle modelforsøg er der arbejdet med at udvide eksisterende samarbejdsrelationer mellem aktører på det pædagogiske niveau, mens andre har eksperimenteret med nye konstellationer, der ikke findes så mange erfaringer med. En stor del af modelforsøgene har udviklet nye partnerskaber mellem musik- og kulturskoler og fritidsinstitutioner som SFO, klubtilbud og ungdomsskolen. Det har skabt interessante møder mellem musik- og kulturskolens tilgange, som er kendetegnet ved at have fokus på oplæring i bestemte kunstneriske færdigheder, og så de fritidspædagogiske traditioner, hvor der er et stort fokus på det pædagogiske arbejde med relationer og børnenes medbestemmelse i aktiviteterne. Et eksempel er modelforsøget *Bandfabrikken*, der består af fire midt- og vestjyske kommuner, hvor musik- og kulturskolerne samarbejder med ungdomsskolerne om at udvikle nye aktiviteter i mødet mellem fritidspædagogikken og kunstpædagogikken. I projektet er også de lokale spillesteder involveret i faciliteringen af de kunstneriske aktiviteter.

Nogle modelforsøg har eksperimenteret med andre typer af partnerskaber på tværs af det pædagogiske niveau, for eksempel modelforsøget *Rammer der Rummer* i Vejle Kommune, hvor kulturformidlere fra biblioteket, kunstpædagoger fra musik- og kulturskolen og medarbejdere fra det lokale ungdomshus sammen har udviklet kunstneriske aktiviteter for både børnefamilier og byens unge. I Ballerup Kommunes modelforsøg har musik- og kulturskolen etableret et samarbejde med det socialpædagogiske initiativ *Hedegaven*, der skaber rum for fællesskaber for unge fra et boligsocialt område i byen. Et andet nyskabende samarbejde på tværs blev skabt i modelforsøget *Musik med Krop*, der blev gennemført af Fredensborg, Tårnby, Lolland og Aalborg Kommuner, hvor kunstpædagoger og motorik- og bevægelseslærere fra de lokale gymnastikforeninger har udviklet en kunstpædagogisk praksis, der integrerer musik og bevægelse.

Grib Engagementet har på denne måde givet anledning til at uddybe forståelsen af de muligheder og udfordringer, der ligger i at samarbejde på tværs af det pædagogiske niveau i forhold til at udvikle og understøtte børn og unges kunstneriske medborgerskab. Det er en central pointe, at der i mellemrummene mellem de forskellige aktører og institutioner ligger et betydeligt potentiale for at udvikle kunstpædagogiske praksisser, der skaber adgang for flere børn og unge. Samarbejde på tværs af det pædagogiske niveau fremstår således som et væsentligt fremtidigt udviklingsområde. De vigtigste indsigter om samarbejde på tværs formidles i kapitel 10.

DET KOMMUNALE NIVEAU

Det andet niveau i økosystemet er det kommunale niveau. Kommunerne er en helt central aktør, når det gælder understøttelsen af børn og unges kunstneriske medborgerskab. Det er i kommunerne, at rammerne for borgernes kulturliv skabes, og de beslutninger og prioriteringer, der foretages af kommunalpolitikere og forvaltninger, har en direkte indflydelse på børn og unges muligheder for deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Kommunen har ansvar for at sætte mål og rammer for daginstitutioner, folkeskoler, fri-

⁷¹ Se https://www.fremtidensskole.htk.dk/Fremtidens_skole/Oversigt/Boerne-Kulturhus. Tilgået d. 18. februar 2023.

⁷² Se <https://www.brondby-usk.dk/>. Tilgået d. 18. februar 2023.

tidsinstitutioner og de kommunale kulturinstitutioner som musik- og kulturskole og biblioteker og har ofte også en indirekte indflydelse i kraft af den økonomiske og organisatoriske støtte, den yder til andre kulturinstitutioner, sociale indsatser og foreningslivet. Gennem politiske strategier og handleplaner kan kommunalpolitikere give aktørerne på det pædagogiske niveau rammer for deres arbejde og samarbejde.

Det kommunale niveau rummer en række instanser, der på forskellige måder koordinerer det tværfaglige samarbejde omkring børn og unge. Det er for eksempel Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR), der kvalificerer arbejdet med børn med særlige behov, og de kommunalt forankrede skoletjenester, der blandt andet har til opgave at koordinere samarbejdet mellem kommunens institutioner og de lokale kulturinstitutioner. I flere kommuner er der også etableret mere eller mindre formelle netværk for kulturaktørerne i kommunen med formål om at styrke sammenhængen på tværs. Det er således ofte personer i den kommunale forvaltning, der har ansvar for at koordinere og skabe sammenhænge på tværs af aktører i kommunen.

I kommunerne er der i disse år et stigende fokus på at skabe strukturer i den kommunale forvaltning på tværs af politikområder med det formål at skabe mere helhedsorienterede løsninger for borgerne.⁷³ Også kulturområdet indtænkes i stigende grad som en bidragsyder i mere samlede tilgange til at løfte de mange velfærdsopgaver.⁷⁴ I forhold til kultur- og børne- og ungeområdet har de kommunale forvaltninger særligt fokus på at skabe gode rammer for, at alle børn og unges deltager i fællesskaber, der kan styrke deres trivsel, læring, dannelse og udvikling.⁷⁵

Kommunerne har gennem Grib Engagementet vist sig som en nøgleaktør i forhold til at skabe gode rammer for børn og unges kunstneriske deltagelse. Derfor har der i evalueringsprocessen været et særligt fokus på at forstå udviklingsmulighederne i forhold til kommunernes organisering af det tværfaglige og tværsektorielle samarbejde omkring børn og unge. De vigtigste erfaringer opsamles i kapitel 12, hvor der også gives en række konkrete anbefalinger til det kommunale niveau.

DET STATSLIGE NIVEAU

Det tredje niveau i økosystemet er det statslige niveau. Her findes de nationale beslutningstagere i ministerier og Folketinget, som har ansvaret for på et overordnet plan at sætte rammer for børn og unges kunstneriske medborgerskab gennem kulturpolitiske, uddannelsespolitiske og socialpolitiske initiativer og tiltag. Staten angiver de økonomiske rammer for kommunerne og er ansvarlig for den lovgivning, der regulerer en række af de institutioner, som rammesætter børn og unges kunstneriske medborgerskab på det pædagogiske niveau. Også Statens Kunstfond opererer på det statslige niveau, og her er også uddannelses- og forskningssektoren placeret.

En central instans på det statslige niveau i forhold til børn og unges kunstneriske deltagelse er naturligvis **Kulturministeriet**, som har ansvaret for de statslige kulturinstitutioner, og som gennem lovgivning, rammeaftaler, støttepuljer og politiske initiativer kan præge udviklingen af kulturlivet for børn og unge. Kulturministeriet er også den ansvarlige myndighed for de kunstneriske uddannelsesinstitutioner. I forhold til det kommunale område har Kulturministeriet gennem den statslige refusionsordning indflydelse på

⁷³ Se eksempelvis Kommunernes Landsforening 2021.

⁷⁴ Kommunernes Landsforening 2017.

⁷⁵ Børne- og Kulturchefforeningen 2020.

de kommunale musik- og kulturskoler, og derudover indgår Kulturministeriet også aftaler med de såkaldte kulturregioner, som er sammenslutninger af kommuner, der arbejder sammen på kulturområdet. I kulturregionsaftalerne for 2021-2024 var omdrejningspunktet netop kultur for og med børn og unge.⁷⁶

Et andet centralt ministerium er **Børne- og Undervisningsministeriet**, som har ansvar for lovgivningen og tilsynet vedrørende børn og unges uddannelses- og fritidsinstitutioner. Tidligere har Kulturministeriet og Børne- og Undervisningsministeriet arbejdet sammen om tiltag på tværs, der på forskellige måder har styrket børn og unges muligheder for at deltage i kunstneriske aktiviteter, om end der i skrivende stund ikke er sådanne initiativer i gang. **Uddannelses- og Forskningsministeriet** er også en aktør i denne sammenhæng, da dette ministerium er myndighed i forhold til professionshøjskolerne og universiteter, der har uddannelses- og forskningsopgaver med relation til børn og unge. Også **Socialministeriet** og **Sundhedsministeriet** er værd at nævne for det ansvar som disse myndigheder har i forhold til socialt udsatte børn og unge og i forhold til at sikre alle børn og unge mentale sundhed og trivsel.

På det statslige niveau findes også en institution som **Statens Kunstfond**, der har stor betydning for de rammer og økonomiske støttemuligheder, der kommer børn og unge til gode på kulturområdet. Et af Kunstfondens fokusområder er børn og unge, og det er i den forbindelse en mission at give børn og unge i hele landet mulighed for at tage aktivt del i kunstoplevelser af høj kvalitet, gøre kunst mere tilgængelig for alle børn og unge, uafhængigt af kulturel baggrund og af geografiske og socioøkonomiske forhold, samt at indgå i partnerskaber med institutioner og organisationer på det pædagogiske niveau med henblik på at udvikle metoder til at skabe møder med kunst af høj kvalitet for børn og unge.⁷⁷

UDDANNELSES- OG FORSKNINGSSEKTOREN

Uddannelses- og forskningssektoren udgør en selvstændig del af det statslige niveau. Uddannelses- og forskningssektoren består af de institutioner, der uddanner de professionelle, som arbejder med børn og unge, kunst og kultur, og som leverer ny viden til de forskellige aktører gennem forskning og udviklingsprojekter. På denne måde spiller sektoren en væsentlig rolle for understøttelsen af børn og unges kunstneriske medborgerskab, om end mere indirekte end aktørerne på det pædagogiske og kommunale niveau. Uddannelses- og forskningssektoren er opdelt i to områder, de kunstneriske uddannelsesinstitutioner, der hører under Kulturministeriet, og de kunstneriske uddannelser, professionshøjskolerne og universiteterne, der hører under Uddannelses- og Forskningsministeriet.

De kunstneriske uddannelsesinstitutioner uddanner mange af de kunstnere og kunstpædagoger, der arbejder med at skabe kunstneriske aktiviteter for og med børn og unge.⁷⁸ De fire musikkonservatorier spiller en særlig rolle, da de som de eneste af de kunstneriske uddannelsesinstitutioner har fokus på (musik)pædagogik som en del af deres uddannelsesopgave.

⁷⁶ Se <https://slks.dk/omraader/kultursamarbejde/kulturaftaler-med-kommuner/>. Tilgået d. 18. februar 2023.

⁷⁷ Se *Vision for børn og unges møde med kunst* på Statens Kunstfonds hjemmeside: <https://www.kunst.dk/om-os/om-statens-kunstfond/vision-for-boern-og-unges-moede-med-kunst>. Tilgået d. 18. februar 2023.

⁷⁸ Institutionerne er reguleret i loven om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner, <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2019/787>

Musikpædagogik indgår som fag på de fleste af konservatoriernes bacheloruddannelser, og der findes også musikpædagogiske kandidatuddannelser på alle landets konservatorier. Konservatorierne udbyder også en række efter- og videreuddannelser med kunstpædagogisk indhold, ligesom der pågår enkelte forsknings- og udviklingsprojekter rettet mod det musik- og kunstpædagogiske område. Der er tradition for, at særligt de kommunale musik- og kulturskoler anses for at være en primær aftager af kandidater fra konservatoriernes uddannelser. De øvrige statslige kunstneriske uddannelsesinstitutioner, det vil sige blandt andre Den Danske Scenekunstscole, Det Kongelige Danske Kunstakademi og Den Danske Filmscole, har ikke på nuværende tidspunkt uddannelseselementer på det kunstpædagogiske område.⁷⁹

Professionshøjskolerne uddanner lærere og pædagoger til folkeskolen, dagtilbud og fritidsinstitutioner, herunder lærere og pædagoger med kompetencer indenfor de praktisk-musiske fag.⁸⁰ Professionshøjskolerne udbyder også forskellige efter- og videreuddannelsesstilbud rettet mod det kunstpædagogiske felt.⁸¹ Derudover er professionshøjskolerne centrale aktører i forhold til at skabe viden om børn og unges kunstneriske deltagelse i og udenfor uddannelses- og fritidsinstitutionerne. Som følge af reformer er de kreative og kunstneriske fag imidlertid gennem en årrække blevet nedprioriteret på landets professionshøjskoler, hvilket ifølge flere rapporter udgør en signifikant trussel for den kvalitet, som lærere og pædagoger er i stand til at levere som facilitatorer af kunstneriske aktiviteter i mødet med børn og unge.⁸²

Endelig findes der også enkelte uddannelses- og forskningsaktiviteter på de samfunds- og humanvidenskabelige fakulteter på **universiteterne**, der har betydning, for eksempel i forhold til forskning og uddannelse indenfor for eksempel musikterapi og kulturformidling. I Grib Engagementet har både konservatorier, professionshøjskoler og universiteter spillet væsentlige roller, særligt i forhold til at bistå modelforsøgene med at facilitere kompetenceudvikling for de involverede medarbejdere.

På baggrund af erfaringerne fra Grib Engagementet fremsættes anbefalinger til initiativer på det statslige niveau i kapitel 13 og til uddannelses- og forskningssektoren i kapitel 14.

OPSAMLING

Grib Engagementet har til formål at udvikle langtidsholdbare modeller, der kan sikre, at flere børn og unge får adgang og lyst til deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Det er denne rapportes grundlæggende tese, at sådanne modeller bliver til i et sammenhængende, komplekst og dynamisk økosystem, og at det derfor i udviklingsprocessen er nødvendigt at være bevidst om forbindelserne og den generelle sammenhæng i økosystemet.

I forhold til det pædagogiske niveau er det en central pointe, at de forskellige institutioner og aktører i økosystemet har forskellige ressourcer at byde ind med. I samarbejde på tværs bliver det muligt at sætte disse ressourcer i

⁷⁹ Den Danske Scenekunstscole udbyder kandidatuddannelsen *Dance and participation*, som kan siges at arbejde i spændingsfeltet mellem det kunstneriske og sociale/pædagogiske. Se <https://ddsks.dk/en/dance-and-participation>, tilgået d. 18. februar 2023.

⁸⁰ Professionshøjskolerne reguleres af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2019/779>

⁸¹ For eksempel diplomuddannelsen *billedkunst og æstetik*, der udbydes af Københavns Professionshøjscole, eller diplomuddannelsen *anvendt scenekunst*, der udbydes af VIA University College.

⁸² Se eksempelvis Holgersen og Holst 2020 og Videnscenter for musik i Region Midtjylland 2021.

spil på måder, der skaber nye muligheder for børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Sådanne samarbejder skal imidlertid forankres i og understøttes af konkrete politikker og strategier, der bliver udviklet lokalt. Kommunale politikere og forvaltninger har således en nøglerolle i forhold til at skabe rammer for partnerskaber på tværs af lokale aktører og institutioner, der understøtter børn og unges muligheder for deltagelse. Men kommunerne er på deres side også afhængige af, at statslige myndigheder gennem lovgivning, rammeaftaler, koordinering og understøttende initiativer bidrager til at skabe de bedste forudsætninger for, at området kan udvikles. Ligeledes er aktørerne afhængige af, at uddannelses- og forskningssektoren bidrager med relevant uddannelse, efteruddannelse og forskning, der støtter op om den samlede indsats.

Det økosystemiske perspektiv skal tydeliggøre nogle af de sammenhænge og relationer, der findes i feltet i dag, men skal også sætte fokus på de potentialer for øget samarbejde og koordinering på tværs af aktører, niveauer og sektorer, der endnu ikke er udfoldet, men som på sigt kan bidrage til at styrke fundamentet for børn og unges kulturliv. Samtidig viser den kortfattede beskrivelse af økosystemet, der er fremlagt her, at vi har at gøre med et ret så komplekst system, også mere komplekst end den illustrerende model tillader. Børn og unges muligheder for at deltage i kunstneriske aktiviteter rammesættes af mange forskelligartede institutioner, der opererer under vidt forskellige lovgivninger. Det medfører et stort væld af hovedsageligt ukoordinerede indsatser på kryds og tværs af niveauer og domæner. Denne organisering er sårbar overfor skiftende politiske vinde, for eksempel hyppige skift i den politiske opmærksomhed i forhold til talent eller bredde, og medfører også et stort tab af viden, fordi de mange gode indsatser og velmenende initiativer sjældent forholder sig til eller bygger videre på eksisterende erfaringer skabt andre steder i økosystemet.

En pointe, der står lysende klart efter arbejdet med Grib Engagementet, er, at der i høj grad er brug for at skabe nogle fælles referencepunkter for alle aktører på tværs af økosystemet, der gør det muligt at sætte retning på udviklingen af børn og unges kulturliv. Begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab, der er udviklet i forbindelse med Grib Engagementet, foreslås her som et potentielt udgangspunkt for den fremadrettede udvikling. Samtidig vil det understøtte denne udvikling, hvis der skabes en højere grad af økosystemisk bevidsthed blandt aktørerne, så synergier på tværs af institutioner og niveauer kan udnyttes bedre, og nye ressourcer kan komme i spil. Den klare anbefaling fra Grib Engagementet er, at beslutningstagere på nationalt og lokalt niveau anlægger et økosystemisk perspektiv og arbejder for at skabe sammenhæng i det netværk af aktører og institutioner, der skaber rammer for børn og unges kunstneriske deltagelse.

Det økosystemiske perspektiv og begrebet om kunstnerisk medborgerskab skal således ses som et forsøg på at formulere en samlet forståelsesramme, der skal give kunstpædagoger, institutioner, forvaltninger og politikere på lokalt og nationalt niveau forudsætninger for at indfri en politisk ambition om at styrke børn og unges muligheder for at blive aktive deltagere i kulturlivet. Det er håbet, at en sådan forståelsesramme vil understøtte en hensigtsmæssig udvikling af det kunstpædagogiske område og skabelsen af et inkluderende og engagerende kulturliv for alle børn og unge, der vokser op i Danmark.



Brainstorm om tekstskrivning på Herring Musikskole, Bandfabrikkens Sommercamp, juni 2022. Fotos: Jon Kristensen.

3

PROCESSER OG METODER

De indsigter og anbefalinger, der præsenteres i denne rapport, er blevet til på baggrund af et intensivt udviklings- og evalueringsarbejde, som er blevet gennemført i projektperioden fra midten af 2021 til slutningen af 2022. I dette kapitel beskrives Grib Engagementets proces og struktur og de metoder, der er anvendt i forbindelse med vidensopsamlingen.

PROCES OG STRUKTUR

Kulturministeriet opslog i foråret 2021 støttepuljen Grib Engagementet for at støtte kommunerne i at udvikle nye formater for kunstneriske aktiviteter og i at eksperimentere med nye samarbejder på tværs – alt sammen med ambitionen om at udvikle langtidsholdbare modeller, der styrker børn og unges kunstneriske deltagelse.⁸³ Puljen indeholdt 20 millioner kroner til projekter i 2021 og et tilsvarende beløb til projekter i 2022, hvortil der var en ny ansøgningsproces.

En af præmisserne for støtte var, at det ansøgte beløb var mindst en million kroner, og at de ansøgende kommuner selv bidrog med mindst 25 procent medfinansiering. En anden præmis var, at projektet bestod af mindst tre samarbejdspartnere, hvoraf den ene partner var en kunst- eller kulturskole.⁸⁴ Partnerne i modelforsøget kunne være fra samme kommune eller arbejde sammen om et modelforsøg på tværs af kommunegrænser. Ansøgerne blev bedt om at udarbejde en projektbeskrivelse indeholdende en indsatsteori, som anskueliggjorde projektets antagelser om, hvilke tiltag der potentielt kunne skabe adgang for flere og styrke deltagelsen i de kunstneriske aktiviteter. En sammenhængende indsatsteori blev således gjort til et væsentligt kriterium for tildeling af støtte og forberedte samtidig modelforsøgene til at indgå i en fælles procesevaluering, hvor videreudviklingen og kvalificeringen af projekternes indsatsteorier var et nøglepunkt. 14 modelforsøg opnåede støtte i 2021, mens 13 projekter fik støtte i 2022. 6 af modelforsøgene har været en del af Grib Engagementet i både første og anden runde. Bagerst i denne rapport findes en komplet liste over de støttede modelforsøg.

ARBEJDSGRUPPEN

For at koordinere vidensopsamlingen på tværs af modelforsøg blev der fra begyndelsen af projektet nedsat en arbejdsgruppe bestående af repræsentanter fra modelforsøgene. Arbejdsgruppen blev faciliteret af Malene Bichel, studielektor på Rytmask Musikkonservatorium, og projektets evaluator og forfatter til nærværende rapport, Kim Boeskov, ph.d. og adjunkt på Rytmask Musikkonservatorium. Arbejdsgruppen har gennem hele projektets levetid mødtes cirka en gang om måneden med det formål at udveksle viden og erfaringer på tværs. En helt central opgave for arbejdsgruppen i begyndelsen af projektet var at udvikle en fælles evalueringsskabelon, der kunne udgøre grundlaget for evalueringen af de enkelte modelforsøg, og som samtidig kunne sikre, at erfaringer og indsigter fra de enkelte modelforsøg kunne opsamles og behandles i en fælles, afsluttende evalueringsrapport. I løbet af de

⁸³ Se puljeopslaget her: <https://silks.dk/tilskud/stamside/tilskud/grib-engagementet-naar-musik-og-kunst-udfolder-boern-og-unges-nysgerrighed-og-mod>. Tilgået d. 18. februar 2023.

⁸⁴ En kunst- og kulturskole defineres i denne sammenhæng som "alle typer af skoler, der tilbyder undervisning i kunstneriske aktiviteter til børn og unge i deres fritid, uanset om kunst- eller kulturskolerne modtager statsrefusion i medfør af musikloven."

første møder i arbejdsgruppen i efteråret 2021 udviklede facilitatorerne i dialog med arbejdsgruppens medlemmer et sæt af begreber, definitioner og tilgange, som siden blev styrende for vidensopsamlingen. Disse begreber og tilgange blev samlet i evalueringsskabelonen, som alle modelforsøg har forholdt sig til i udarbejdelsen af de enkelte modelforsøgs evalueringsrapporter. Evalueringsskabelonen er inkluderet som et bilag bagerst i denne rapport.

Arbejdsgruppen har gennem projektperioden været et forum for udvikling, undervisning og dialog, hvor modelforsøgenes repræsentanter er blevet klædt på til at foretage en evaluering af deres modelforsøg. De kontinuerlige diskussioner af erfaringer fra de enkelte modelforsøg, der har fundet sted på arbejdsgruppens møder, har været vigtige i forhold til at højne kvaliteten af arbejdet med at lede og evaluere projekterne. Arbejdsgruppemøderne har ved enkelte lejligheder været udvidet til netværksmøder, hvor en bredere kreds af repræsentanter fra modelforsøgene har været inviteret med for at sætte fokus på specifikke processer i modelforsøgene. Ved netværksmøder i september 2021 og april 2022 var der fokus på udvikling af evalueringsdesign, mens et møde i september 2022 havde kompetenceudvikling og tværfagligt samarbejde som tema.

I løbet af projektperioden er der blevet afholdt en række arrangementer, som har haft til formål at formidle indsigter fra Grib Engagementet til omverdenen. I april 2021 blev der afholdt en online-opstartskonference for interesserede ansøgere, og i oktober 2021 blev der afholdt et onlineseminar, hvor interesserede kunne få indblik i den tilgang til praksisudvikling og evaluering, som var under udvikling i Grib Engagementet. I juni 2022 inviterede Grib Engagementet til en fysisk konference – et praksislaboratorium – hvor deltagerne kunne få lejlighed til at blive en del af den vidensudveksling, der foregik i Grib Engagementet, samt få et mere detaljeret indblik i modelforsøgenes erfaringer.⁸⁵ Arbejdsgruppens møder og de udadrettede begivenheder i regi af Grib Engagementet har således alle haft fokus på deling af viden, men har også i sig selv genereret ny viden i form af de samtaler og udvekslinger, der har fundet sted ved disse møder. De indsigter og erfaringer, som er kommet til syne i disse processer, er blevet dokumenteret af projektets evaluator og indgår som en del af grundlaget for analyserne i denne rapport.

ERFARINGER MED EVALUERING

Mange af de aktører og institutioner, der har deltaget i Grib Engagementets modelforsøg, har ikke tidligere arbejdet med systematisk vidensopsamling og evaluering af deres aktiviteter, og da der ikke i opslaget var defineret specifikke krav i forhold til, hvilke ressourcer der skulle sættes af til evalueringsarbejdet, eller hvordan det skulle udføres, har der været meget stor forskel på, hvilke forudsætninger de respektive modelforsøg har haft for at evaluere deres projekter. I nogle modelforsøg har vidensinstitutioner eller eksperterne konsulenter varetaget evalueringsopgaven, mens det i andre modelforsøg har været den enkelte projektleder, der har koordineret og forestået indsamlingen af viden og udarbejdelsen af den lokale evalueringsrapport. På grund af de meget forskellige udgangspunkter har arbejdsgruppen haft en vigtig funktion som et forum for sparring og kvalificering af evalueringsarbejdet i modelforsøgene.

⁸⁵ Se mere om disse arrangementer på Slots- og Kulturstyrelsens hjemmeside, <https://slks.dk/omraader/kultursamarbejde/boern/temasider/grib-engagementet>. Tilgået d. 18. februar 2023.

De meget forskellige forudsætninger, som modelforsøgene har haft for at evaluere deres projekter, har gjort det nødvendigt at finde en balance mellem en metodisk grundighed, der kunne sikre et højt kvalitetsniveau i evalueringsprocesserne i det enkelte modelforsøg og en rummelighed i evalueringsoplægget, som gjorde det muligt for deltagere uden lang erfaring med at arbejde systematisk med evaluering at komme i mål med arbejdet. Den tilstræbte balance mellem metodisk grundighed og rummelighed er forsøgt opnået ved, at projektets evaluator gennem hele processen har været i tæt kontakt med modelforsøgene, blandt andet i forbindelse med udarbejdelsen af evalueringsdesign for de enkelte modelforsøg.

GRIB ENGAGEMENTET SOM EN LÆRINGSPROCES

Fra begyndelsen af projektet har det været vigtigt for facilitatorerne af arbejdsgruppen, at Grib Engagementet som helhed er blevet forstået af de deltagende modelforsøg som et projekt rettet mod læring. Der er således blevet lagt vægt på, at modelforsøgene skulle have frihed og mod til at eksperimentere og undersøge nye tilgange og samarbejdsmodeller og derved lære noget og blive klogere på, hvad der har betydning i forhold til at skabe adgang og styrke deltagelsen i kunstneriske aktiviteter for børn og unge. I tråd med Grib Engagementets evalueringstilgang, som præsenteres nedenfor, er projektet kontinuerligt blevet italesat som en læringsproces, hvor det ikke handler om at eliminere fejl, misforståelser og dårlige beslutninger, men i stedet om at undersøge, hvorfor noget indimellem går galt eller ikke virker, som man havde troet, det ville gøre. Det har indimellem været en udfordring for modelforsøgene at fastholde et læringsfokus i de forskellige processer. Som leder af et udviklingsprojekt vil man gerne vise sin omverden, at man lykkes med at skabe aktiviteter, der har stor værdi for de involverede børn og unge, og derfor opleves det ikke nødvendigvis som produktivt, når man bliver bedt om at opholde sig ved og dokumentere de aspekter af projektet, hvor tingene måske ikke gik, som man håbede, fremfor alle succesoplevelserne.

Igennem projektperioden er der imidlertid blevet opbygget en kultur med et større fokus på at dele udfordringerne og læringsprocesserne, fremfor kun at fokusere på at dele løsninger og succeshistorier. Det er i sig selv et resultat af Grib Engagementet, der er værd at fremhæve. En central indsigt i den forbindelse er, at støttepuljer som Grib Engagementet, der giver aktører mulighed for at udvikle og skabe viden om nye tilgange og formater, ikke kun er vigtige for den indsigt, som bliver skabt, men også kan sætte spor i forhold til den evalueringskultur, der opbygges i feltet, og hvordan aktørerne i sektoren generelt arbejder med at skabe ny viden og udvikle deres praksis. Tilbagemeldingerne fra modelforsøgene tyder på, at der er brug for at skabe flere refleksions- og læringsrum for aktørerne på området for børne- og ungekultur, som giver medarbejdere og ledere fra forskellige institutioner mulighed for at være i udviklingsmodus sammen med fagfæller. Kommende initiativer på området kan med fordel tage ved lære af disse erfaringer og designe støttepuljer, så der bliver skabt rum for kollektive læringsprocesser.

VIDENSOPSAMLING

Ambitionen med Grib Engagementet er ikke blot at give forskellige kommuner mulighed for at eksperimentere med nye modeller for børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter, men også at tilvejebringe et vidensgrundlag og generere anbefalinger, der kan understøtte den videre udvikling af børn og unges kunstneriske deltagelse. Men børn og unges deltagelse i

kunstneriske aktiviteter er en kompleks størrelse at skabe viden om. For det første er ”børn og unge” ikke én samlet målgruppe, men en meget mangfoldig gruppe med vidt forskellige behov, færdigheder og interesser. Denne mangfoldighed er afspejlet i modelforsøgenes målgrupper, som spænder over børnehavebørn, børn i indskolingen, børn i specialklasser, unge mennesker og alt derimellem. For det andet er konteksterne for børn og unges kunstneriske deltagelse vidt forskellige. En del af modelforsøgene har arbejdet med kunstneriske aktiviteter i de institutioner, hvor børn og unge allerede er, eksempelvis daginstitution, skole, SFO eller klubtilbud, mens andre har udviklet nye tilbud i deltagernes nærområde. Disse forskellige kontekster indeholder hver især muligheder og begrænsninger i forhold til at udvikle grundlaget for børn og unges kunstneriske deltagelse. Alligevel har det fra begyndelsen været intentionen at skabe et samlet vidensoutput, der går på tværs af den mangfoldighed af målgrupper og kontekster, som modelforsøgene har arbejdet med, og derved at se børn og unges kunstneriske deltagelse som et samlet felt.

REALISTISK EVALUERING, INDSATSTEORI OG ANTAGELSER

Grib Engagementet har forsøgt at skabe samling på tværs af de forskelligartede modelforsøg ved at etablere en fælles tilgang til evalueringsarbejdet. Denne tilgang var på sin vis allerede fastlagt i kraft af kravene til ansøgninger til puljen, hvor de ansøgende kommuner blev bedt om at formulere en indsatssteori og derigennem anskueliggøre de centrale antagelser, som det formulerede modelforsøg bygger på. Begrebet indsatssteori stammer fra evalueringstilgangen *realistisk evaluering*,⁸⁶ hvor man som udgangspunkt ikke blot er interesseret i at undersøge, om det, man gør, har den ønskede effekt, men også hvad det er for nogle mekanismer, der er på spil i en given indsats, og som regulerer de effekter, man kan observere. Det centrale spørgsmål i en realistisk evalueringstilgang er: Hvad virker, for hvem og under hvilke omstændigheder?⁸⁷ Det handler således ikke blot om at finde ud af, om noget virker, men *hvordan* noget virker, og hvilke mekanismer der har særlig betydning i forskellige kontekster og situationer. Og det er netop viden om disse mekanismer, som gør det muligt at skabe mere generelle indsigter knyttet til børn og unges adgang og deltagelse i kunstneriske aktiviteter. I analysekapitlerne om adgang og deltagelse (kapitel 4-9) formidles der således indsigter om de generelle mekanismer, der har vist sig at have betydning for reguleringen af forskellige målgruppers adgang og deltagelse.

Modelforsøgenes indsats teorier har taget udgangspunkt i antagelser om de pædagogiske tiltag, der potentielt kan styrke adgang og deltagelse i kunstneriske aktiviteter for de børn og unge, som modelforsøgene har haft fokus på. En antagelse om adgang kunne således være, at aktiviteterne skulle gøres tilgængelige i de kontekster, hvor deltagerne i forvejen opholder sig – i skolen, fritidsinstitutionen eller i nærmiljøet. En antagelse knyttet til deltagelsesaspektet kunne være, at aktiviteterne skulle være baseret på at sætte deltagernes egne ideer og motivation i spil. Disse antagelser er i forbindelse med udviklingen af de kunstpædagogiske praksisser blevet omsat til konkrete pædagogiske tiltag, hvor modelforsøgenes medarbejdere har bestræbt sig på at undersøge antagelserne og dokumentere og reflektere over processerne med henblik på at skabe detaljeret viden om mekanismerne. I en realistisk evalueringstilgang er man nemlig opmærksom på, at sådanne tiltag

⁸⁶ I en dansk sammenhæng er principperne fra realistisk evaluering (eng. *realistic evaluation*, Pawson og Tilley 2004; Pawson 2013) videreført under begreberne virkningsevaluering (Dahler-Larsen 2013; Dahler-Larsen og Krogstrup 2003) og innovativ evaluering (Dinesen og De Wit 2010).

⁸⁷ Pawson 2013: 15.

ikke nødvendigvis virker på samme måde hver gang eller virker for alle på samme måde. Modelforsøgene er derfor blevet instrueret i at være særligt opmærksomme på afvigelser og variationer i virkningerne, der netop kan give en dybere indsigt i, hvordan de forskellige mekanismer regulerer adgang og deltagelse.

Antagelser er således udgangspunktet og angiver en rød tråd i arbejdet med at udvikle og gennemføre aktiviteter og tiltag i modelforsøgene. Ved at teste antagelserne i praksis har modelforsøgene fået indsigt i, hvad der har betydning i det konkrete arbejde med at skabe adgang og deltagelse for forskellige målgrupper. Formålet er imidlertid ikke blot at be- eller afkræfte antagelserne, men at få en detaljeret forståelse af de mekanismer, som er virksomme i aktiviteterne. Ved systematisk at dokumentere og indsamle erfaringer – for eksempel gennem interviews med deltagere eller undervisernes logbogsnotater – er det blevet muligt for modelforsøgene at evaluere deres antagelser og udvikle nye og mere kvalificerede antagelser. Evalueringsprocessen i de enkelte modelforsøg har på denne måde været en løbende afprøvelse af antagelser, der undervejs har ændret sig og er blevet mere kvalificerede, efterhånden som modelforsøgene har udviklet sig.

EVALUERINGSPROCESSEN I MODELFORSGENE

Modelforsøgenes arbejde med at evaluere er blevet understøttet af en fælles evalueringsskabelon, som blev udviklet i arbejdsgruppen i den indledende fase af projektperioden.⁸⁸ Skabelonen har været en rettesnor for de enkelte modelforsøgs arbejde med at evaluere deres antagelser og har sikret en eller anden form for sammenlignelighed i forhold til den viden, der er skabt i de meget forskellige modelforsøg. Udarbejdelsen af skabelonen tog afsæt i puljens overordnede fokus på adgang, deltagelse og samarbejde på tværs,⁸⁹ som er de fælles temaer, der er blevet arbejdet med i alle modelforsøgene. I evalueringsskabelonen er de tre temaer blevet delt op i to undersøgelsesområder: et praksisniveau (adgang og deltagelse) og et organisatorisk niveau (samarbejde på tværs).

I forhold til praksisniveauet indeholder evalueringsskabelonen spørgsmål knyttet til modelforsøgenes antagelser om adgang og deltagelse, herunder hvordan modelforsøgene har arbejdet med hver enkelt antagelse, og hvilke indsigter der er skabt i dette arbejde. I begyndelsen af projektperioden blev det imidlertid klart, at der var stor forskel på kvaliteten af de antagelser, modelforsøgene var i stand til at opstille for arbejdet med praksisniveauet og arbejdet med det organisatoriske niveau. Mens modelforsøgene havde gode ideer om, hvilke mekanismer der har betydning i reguleringen af børn og unges adgang og deltagelse, var det på ingen måde alle modelforsøg, der var i stand til at formulere antagelser om, hvilke organisatoriske tiltag der kunne sættes i værk for at skabe et produktivt samarbejde på tværs. Den betragtelige mængde viden og konkrete anbefalinger, der i de seneste år er blevet produceret om samarbejde på tværs af kulturelle og pædagogiske institutioner,⁹⁰ synes på denne måde ikke i særlig høj grad at være nået frem til kulturinstitutionerne på børne- og ungeområdet. Det kan der naturligvis

⁸⁸ Se bilag 1.

⁸⁹ I projektperioden er temaet om samarbejde på tværs primært blevet italesat som 'tværfagligt samarbejde'; en term, som blev brugt til at beskrive et samarbejde på tværs af fag, professioner eller institutioner. I forbindelse med udarbejdelsen af denne rapport er 'tværfagligt samarbejde' erstattet med termen 'samarbejde på tværs' for at tydeliggøre, at begrebet netop rummer alle disse aspekter.

⁹⁰ Se eksempelvis Austring 2018a; Chemi 2017; Danmarks Evalueringsinstitut 2017b, 2017c, 2021; Nationalt netværk af skoletjenester 2016a, 2016b; Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016; Schultz og Østergaard 2015; Sørensen og Hansen 2018; Undervisningsministeriet 2019.

være mange gode forklaringer på, herunder at det først er i de seneste år, at der for alvor er kommet fokus på tværinstitutionelt samarbejde. For evalueringsarbejdet i Grib Engagementet har det imidlertid haft den betydning, at vi valgte at lave en mere åben undersøgelse af det organisatoriske niveau og samarbejdet på tværs. Her formulerede modelforsøgene ikke konkrete antagelser om, hvad der ville virke i forhold til at styrke samarbejdet. I stedet blev modelforsøgene bedt om at undersøge udvalgte dimensioner af den etablerede samarbejdspraksis (eksempelvis strukturen, ledelsen af samarbejdet eller relationerne mellem fagpersoner) og formidle de vigtigste indsigter i deres evalueringsrapporter.

Modelforsøgenes arbejde med at formulere antagelser og evaluere projekterne blev kvalificeret gennem udarbejdelsen af et evalueringsdesign for hvert enkelt modelforsøg. Evalueringsdesignet skulle gøre det tydeligt for modelforsøgene selv og for projektets evaluator, hvad der var fokus på at undersøge i det enkelte modelforsøg. Samtidig har evalueringsdesignet klargjort, hvordan processen med at dokumentere processerne og indsamle viden har været planlagt i modelforsøgene, for eksempel hvilke undersøgelsesmetoder (interviews, logbøger eller observation) der skulle tages i brug. Udarbejdelsen af modelforsøgenes evalueringsdesign er sket i en kontinuerlig sparringsproces med projektets evaluator, som har bistået projekterne med råd og vejledning og godkendt de endelige designs. På baggrund af evalueringsdesignet og med udgangspunkt i den fælles evalueringsskabelon har hvert enkelt modelforsøg udarbejdet en evalueringsrapport, som ved afslutningen af projektperioden er blevet sendt til projektets evaluator. Indsigterne fra første runde af modelforsøg i 2021 blev underlagt en samlet analyse i Grib Engagementets midtvejsevaluering, som udkom i juni 2022.⁹¹ Nærværende rapport rummer den samlede analyse og opsamling af indsigterne genereret i modelforsøgene fra både 2021 og 2022.

SELVSTÆNDIG VIDENSOPSAMLING

Modelforsøgenes evalueringsrapporter er imidlertid ikke det eneste grundlag for vidensopsamlingen. Evalueringen af Grib Engagementet har også inkluderet et fokus på to områder, som i løbet af projektets første fase viste sig som særligt vigtige at skabe viden om, og som derfor har været genstandsfelter i en selvstændig evalueringsproces gennemført af projektets evaluator.

Den første af disse undersøgelser fokuserer på det kommunale niveau. Det er i høj grad i kraft af de lokale rammer og strukturer, som kommunerne etablerer, at børn og unge får mulighed for at beskæftige sig med kunstneriske aktiviteter. Gennem samtalerne i arbejdsgruppen og med aktørerne omkring modelforsøgene er det blevet tydeligt, at for at kunne udvikle det kunstpædagogiske område er det nødvendigt at skabe en øget indsigt i de muligheder og udfordringer, som opleves i arbejdet på det kommunale niveau, hvor forvaltninger, kommunale institutioner og frivillige aktører skaber rammer for børns og unges kulturliv. Fra juni til oktober 2022 er der derfor gennemført fem vidensopsamlingsmøder med udvalgte kommuner, der har deltaget i modelforsøg. De deltagende kommuner er Holbæk, Silkeborg, Roskilde, Aarhus og Faaborg-Midtfyn. Møderne har dannet ramme om en samtale faciliteret af projektets evaluator mellem centrale aktører i kommunerne, eksempelvis kommunale forvaltningsledere, kommunalpolitikere, konsulenter på børne-, kultur- og skoleområdet, ledere fra skoler, dagtilbud og kulturinstitutioner og andre centrale medarbejdere i modelforsøgene med

⁹¹ Boeskov 2022.

det formål at få indsigt i, hvordan der lokalt arbejdes med at udvikle rammerne for børn og unges kulturliv.⁹²

De pågældende kommuner blev udvalgt, fordi de arbejder med forskellige målgrupper i regi af Grib Engagementet, og samtidig har de alle formuleret strategier, der kobler kulturindsatser med børne- og ungeområdet. De interviewede kommuner repræsenterer således en vis diversitet i forhold til tilgange og organisering af det kommunale arbejde, og på samme tid antages de i kraft af det strategiske arbejde, de alle har gennemført på området, at kunne bidrage med nogle generelle erfaringer og indsigter i forhold til, hvordan man fra kommunalt hold kan styrke kulturarbejdet med børn og unge. Møderne har både haft fokus på at indsamle gode eksempler på tiltag, der understøtter børn og unges adgang til kunstneriske aktiviteter, og at give indsigt i de udfordringer, som de forskellige kommunale aktører oplever i dette arbejde. Møderne, der alle var af cirka to timers varighed, blev optaget og er efterfølgende blevet transskriberet og analyseret for at identificere fælles temaer og gode løsningsforslag, der kan danne baggrund for tiltag på nationalt og lokalt plan. Indsigterne fra disse interviews er formidlet i kapitel 12.

Det andet område, som blev gjort til genstand for en selvstændig evalueringsproces, er de kommunale musik- og kulturskolels rolle i arbejdet med at skabe bedre muligheder for, at børn og unge kan blive aktive deltagere i kunstneriske aktiviteter. Grib Engagementet har som udviklingsprojekt fra begyndelsen været målrettet netop musik- og kulturskolerne, og i langt de fleste modelforsøg har denne institution indtaget en bærende rolle. På den baggrund var det oplagt at undersøge i dybden, hvilke muligheder og begrænsninger for udvikling som kendetegner musik- og kulturskoleområdet i forhold til ambitionen om at skabe bedre rammer for børn og unges kunstneriske deltagelse. For at skabe indsigt i dette spørgsmål er der foretaget seks solo- og gruppeinterviews med i alt 15 udvalgte ledelsesrepræsentanter fra musik- og kulturskoler involveret i Grib Engagementet. De udvalgte musik- og kulturskoleledere repræsenterer en geografisk spredning og diversitet i forhold til målgrupper og tilgange, der arbejdes med i de respektive modelforsøg. Interviewene fokuserede på musik- og kulturskolels udviklingsmuligheder i forhold til at skabe et mere inkluderende og engagerende kulturliv for alle børn og unge. Samtalerne drejede sig desuden om de problematikker, der er forbundet til musik- og kulturskolels arbejde i en forandret virkelighed, hvor der stilles nye krav til institutionernes formåen til at samarbejde på tværs og bidrage til at løfte bredere velfærdsdagsordener. Disse interviews er ligeledes blevet transskriberet og analyseret, og resultaterne fra analysen findes i kapitel 11 i nærværende rapport.

GRUNDLAGET FOR VIDENSSKABELSE I GRIB ENGAGEMENTET

Evalueringen af Grib Engagementet baserer sig således på en mangfoldighed af kilder og indsigter skabt i forskellige kontekster. Med udgangspunkt i en fælles evalueringstilgang baseret på principper fra realistisk evaluering har modelforsøgene formuleret indsatsteorier, antagelser og undersøgelses-spørgsmål knyttet til adgang, deltagelse og samarbejde på tværs og derigennem genereret indsigter, som siden er blevet samlet op i lokale evalueringsrapporter. Disse indsigter er blevet suppleret af den viden, som er genereret i kraft af de arbejdsgruppe- og netværksmøder, som igennem hele projektperioden har dannet ramme om erfaringsudveksling på tværs af modelforsøg

⁹² Det er projektlederne i de enkelte modelforsøg, der på baggrund af deres kendskab til den lokale kontekst har fået til opgave at identificere og invitere relevante personer til mødet.

og diskussioner knyttet til den fremtidige udvikling af gode rammer for børn og unges kulturliv. Og endelig har de selvstændige evalueringsinitiativer rettet mod det kommunale niveau og musik- og kulturskolen givet mulighed for dybdegående undersøgelser af specifikke områder, der i processen har fremstået som væsentlige at få belyst.

Projektets evaluator har samlet indsigter og erfaringer fra alle disse processer og efterfølgende analyseret dem tematisk, det vil sige i forhold til de tre centrale temaer om adgang, deltagelse og samarbejde på tværs, og i relation til det udarbejdede økosystemiske perspektiv, hvor det pædagogiske niveau rammesættes af et kommunalt og et statsligt niveau. De udarbejdede analyser er desuden informeret af relevante undersøgelser og forskning, der er relateret til Grib Engagementets genstandsfelt. Da den relevante forskning knyttet til børn og unges kulturelle deltagelse udgør et enormt omfang, er den inddragede forskning afgrænset til først og fremmest at gælde aktuel kunstpædagogisk forskning fra det nordiske område, som undervejs i rapporten bringes i dialog med de indsigter, som er genereret gennem Grib Engagementet.



A photograph of children playing music with their hair in a dark room with blue and green lighting. The children are sitting on the floor, and one child in the center is holding their hair up. The scene is dimly lit, with a bright light source in the upper right corner creating a lens flare. The overall atmosphere is creative and playful.

DEL 2 ANALYSE, RESULTATER OG ANBEFALINGER

Man behøver ikke altid instrumenter for at lave musik. Her spiller børnehavebørn på håret, mens de lytter til den lyd, der opstår. Kulturstafetten, Holbæk. Fotos: Joe Kniesek.

INTRODUKTION TIL DEL 2

I denne del af rapporten fremlægges analyser og resultater fra det udviklingsarbejde, der er gennemført i regi af Grib Engagementet, og på den baggrund fremsættes en række anbefalinger til de aktører og instanser, der har ansvar for at skabe rammer for børn og unges kunstneriske deltagelse. De første kapitler (kapitel 4-8) opsamler og analyserer erfaringerne fra modelforsøgenes arbejde med at skabe adgang til og styrke deltagelsen i kunstneriske aktiviteter for forskellige målgrupper – henholdsvis de små børn, i skolekonteksten, børn med særlige behov, fritiden og de unge. Det er en vigtig pointe, at disse kontekster og målgrupper ikke er klart adskilte fra hinanden, og der er således et vist overlap mellem indsigterne knyttet til de forskellige målgrupper. Opdelingen er primært foretaget med henblik på at gøre det tydeligt for læseren, hvilke indsigter i forhold til adgang og deltagelse der er mest karakteristiske for de forskellige målgrupper. Hvert kapitel afsluttes med en opsummering af de væsentlige indsigter, som modelforsøgene har skabt i forhold til de respektive målgrupper, og som kunstpædagoger og kulturinstitutioner og deres samarbejdspartnere derfor bør tage bestik af i forhold til udviklingen af inkluderende og engagerende kulturtilbud. For at give et indblik i de kunstpædagogiske praksisser, som modelforsøgene har udviklet, findes der efter hvert kapitel casebeskrivelser, hvor modelforsøgene selv sætter ord på deres aktiviteter, og hvad de har lært af dem.

Kapitel 9 opsamler og diskuterer nogle generelle erfaringer knyttet til arbejdet med at skabe adgang og deltagelse på tværs af målgrupper, mens kapitel 10 opsummerer modelforsøgenes erfaringer med at skabe et godt samarbejde på tværs. I dette kapitel identificeres de væsentlige faktorer, der understøtter, at samarbejdet fører til opbygningen af en fælles praksis, som holdes frem som et ideal for samarbejde på tværs af aktørerne på det pædagogiske niveau. Derudover diskuteres nogle mere specifikke erfaringer og problemstillinger knyttet til samarbejdet mellem kunstpædagoger og medarbejdere fra de pædagogiske institutioner som skole, dagtilbud og fritidsinstitutioner.

I kapitel 11 vendes blikket mod en helt central institution i forhold til at skabe adgang til og styrke deltagelsen i kunstneriske aktiviteter for børn og unge, nemlig de kommunale musik- og kulturskoler. Disse institutioner fremstår på baggrund af erfaringerne fra Grib Engagementet som nøgleaktører i forhold til at udvikle og understøtte børn og unges kunstneriske medborgerskab. Baseret på nordisk kulturskoleforskning og en analyse af interviews foretaget med 15 ledelsesrepræsentanter fra musik- og kulturskoler, der har deltaget i Grib Engagementet, diskuteres relevante udviklingsmuligheder for sektoren. Analysen fører til fremsættelsen af forslag til et nyt grundlag for kulturskolevirksomhed i Danmark og en række anbefalinger, som vil styrke musik- og kulturskolernes muligheder for at sikre alle børn og unges kulturelle rettigheder og aktive deltagelse i et fælles kulturliv.

Også de kommunale beslutningstagere og forvaltninger spiller en nøglerolle i forhold til at facilitere børn og unges kunstneriske deltagelse, og i kapitel 12 analyseres det kommunale niveau med henblik på at identificere de muligheder for udvikling, der er knyttet til lokale kulturpolitiske og organisatoriske tiltag. Kapitlets indsigter er baseret på fokusgruppintervjuer med fem udvalgte kommuner, der har deltaget i Grib Engagementet: Holbæk, Silkeborg, Aarhus, Roskilde og Faaborg-Midtfyn Kommuner.

Kapitel 13 indeholder en analyse af det statslige niveau, og der præsenteres en række anbefalinger til de nationale beslutningstagere i ministerier og Folketinget. Kapitlet indeholder også anbefalinger til de statslige og regionale kulturinstitutioner og til Statens Kunstfond, som også er væsentlige aktører i økosystemet. I kapitel 14 vendes blikket med uddannelses- og forskningssektoren, som også er vigtig at tage med i betragtning, hvis det samlede kunstpædagogiske område skal styrkes. Kapitlet rundes af med en række anbefalinger til de relevante uddannelsesinstitutioner og til de ministerier, der har ansvaret for de forskellige dele af sektoren.

Det afsluttende kapitel konkluderer på Grib Engagementet og diskuterer, på hvilken måde der kan skabes langtidsholdbarhed i arbejdet med børn og unges kunstneriske deltagelse.



Kulturstafetten, Holbæk: Børn skaber lyden af havbund med musiker Christian Bluhme. Der arbejdes med "Den standhaftige tinsoldat", og denne fisk dukker op og spiser alle børnene. Fotos: Joe Kniesek.

4

DE SMÅ BØRN

De små børn i alderen 0-6 år er afhængige af voksne for at få adgang til kunstneriske aktiviteter, og for mange børn i denne målgruppe er daginstitutioner vigtige arenaer for beskæftigelsen med kunstneriske udtryksformer. I en del danske daginstitutioner er kunstneriske og kreative aktiviteter en del af børnenes hverdag, og det gælder i særlig grad de institutioner, hvor medarbejderne har kompetencer til at igangsætte sådanne aktiviteter. Undersøgelser af området peger imidlertid på, at mange daginstitutioner ikke har medarbejdere med formelle kompetencer indenfor kunst og kultur, selvom interessen for at inddrage kunstneriske aktiviteter i institutionens arbejde er til stede.⁹³ Kulturministeriets *Strategi for små børns møde med kunst og kultur* fra 2014 bidrog til at sætte fokus på samarbejde på tværs omkring kunstneriske aktiviteter i daginstitutionerne,⁹⁴ og over de seneste år er der skabt en stor mængde erfaringer med at inddrage kunstneriske aktiviteter i små børns institutioner. Samtidig er der identificeret et stort potentiale i, at kunstpædagoger og kulturinstitutioner arbejder sammen om at udvikle kunstpædagogiske praksisser i institutionerne.⁹⁵

Enkelte af Grib Engagementets modelforsøg har udviklet kunstneriske aktiviteter med børn i alderen 0-6 år. De fleste forløb er blevet til i samarbejde mellem kunstpædagoger, kulturinstitutioner og dagtilbud, mens man i Vejle Kommune har arbejdet med et modelforsøg, hvor biblioteksansatte har samarbejdet med kunstpædagoger fra musik- og kulturskolen om at facilitere kunstneriske aktiviteter for børnefamilier på de lokale folkebiblioteker. I dette afsnit formidles de væsentligste indsigter om, hvordan man kan styrke de små børns adgang til og deltagelse i kunstneriske aktiviteter.

ADGANG

TILGÆNGELIGHED OG PRAKTISKE FORHOLD

For alle modelforsøg var der fokus på at skabe tilbud tæt på børnene, enten i daginstitutionerne eller på de lokale biblioteksfilialer. I Holbæk Kommunes modelforsøg inviterede man børnehavebørn ind på forskellige kulturinstitutioner for at lave aktiviteter, og i den forbindelse stillede man gratis bustransport til rådighed, hvilket var en forudsætning for, at institutionerne kunne deltage i det hele taget. Evalueringerne peger på, at adgang styrkes væsentligt, når aktiviteterne foregår i daginstitutionerne, eller når de er så tæt på, at transporttiden ikke er for lang og besværlig. For børnefamilier er det også af stor betydning, at aktiviteterne foregår i nærområdet, så det er nemt at komme til og fra. Både institutioner og børnefamilier har faste rytmer, og aktiviteterne skal lægges, så der kan tages højde for måltider og middagslur. Sådanne praktiske omstændigheder har stor betydning i forhold til at skabe adgang for denne målgruppe.

KOMMUNIKATION

I forhold til børnefamilierne er det væsentligt, at tilbuddene kommunikeres ud på relevante platforme, så forældrene er opmærksomme på, hvad der

⁹³ Rambøll og Danmarks Evalueringsinstitut 2015.

⁹⁴ Kulturministeriet 2014.

⁹⁵ Se for eksempel Andersen 2021; Astring 2018a, 2018b; Bendix og Bang 2018; Blomgren 2019, 2020; Hammershøj 2022; Jerg og Odgaard 2022; Sørensen og Hansen 2018.

sker. Erfaringerne fra Vejle Kommune tyder på, at mange børnefamilier orienterer sig om lokale tilbud gennem deres børns institutioner, og derfor kan det være en god ide at bruge institutionerne som informationskanaler, hvis man gerne vil i kontakt med områdets børnefamilier. Det kan også have betydning at informere forældrene til daginstitutionsbørnene om, hvornår der foregår kunstneriske aktiviteter i børnehaven, så forældrene ikke giver deres børn fridage og derved forhindrer dem i at deltage.

DELTAGELSE

RAMMESÆTNING

For de små børn er det vigtigt at skabe nogle gode rammer om aktiviteterne, der skaber tryghed for børnene, og som samtidig gør det muligt for dem at udvikle deres deltagelse over tid og selv at få ejerskab til aktiviteterne. Børnenes deltagelse kan styrkes ved at tage udgangspunkt i deres konkrete erfaringer fra institutionens liv, og når de bliver inddraget som eksperter, der for eksempel kan vise kunstpædagogerne, hvor på legepladsen man kan finde biller og regnorme. En anden god måde at skabe en velfungerende ramme er at arbejde med en overordnet fortælling igennem et forløb, som børnene over tid kan blive mere og mere fortrolige med, og som de på sigt også selv kan blive medskabere af. Ved hjælp af en sådan fortælling kan man etablere et kunstnerisk univers, som giver børnene mulighed for at leve sig ind i aktiviteterne og bruge deres fantasi til at udbygge og videreudvikle på historierne. Det er af betydning, at fortællingerne har forbindelse til børnenes erfaringsverden og sætter en kunstnerisk ramme omkring velkendte elementer fra deres hverdag eller bruger figurer og narrativer, som på en eller anden måde er genkendelige for børnene. Den kunstneriske ramme kan skabe et overraskende element, hvor det genkendelige vendes på hovedet, hvilket virker engagerende for børnene og sætter skub i fantasien.



I Vejle Kommune blev aktiviteterne struktureret om en fysisk installation på biblioteket med navnet Troldehulen. Her kunne børnene selv gå på opdagelse, spille på musikinstrumenter og være kreative, og ved forskellige lejligheder blev der faciliteret fælles aktiviteter for børnefamilier, hvor børn og voksne sammen kunne deltage i forskellige kunstneriske aktiviteter med afsæt i et troldeunivers.

GENTAGELSE OG GENKENDELIGHED

De overordnede fortællinger kan også skabe en genkendelighed og gentagelse i aktiviteterne, hvilket har betydning i forhold til børnenes deltagelse. Når børnene er trygge ved strukturer, rammer og aktiviteter, understøtter det deres muligheder for at engagere sig. Genkendelse og gentagelse er derfor vigtige parametre at arbejde med, fordi det giver børnene mulighed for at fordybe sig og forstå mulighederne i forskellige udtryk og aktiviteter. Ofte vil børnene selv gentage eller referere til lege, øvelser og andre elementer fra de kunstneriske aktiviteter og integrere disse i deres egne lege i institutionen. Når en sådan grundlæggende tryghed og ramme er etableret, viser erfaringerne fra modelforsøgene også, at det styrker børnenes deltagelse,

hvis de selv får mulighed for at tage initiativ og bidrage med ideer og indspil. De kunstneriske rum, som skabes i aktiviteterne, kan give børnene muligheder for at bidrage med deres egne ideer og forme aktiviteterne i nye retninger. Der synes således at ligge et potentiale her for at bruge kunstneriske processer til at udvikle daginstitutionspædagogik, der giver børn øgede handlemuligheder og medbestemmelse i institutionernes hverdag.

RELATIONER

For små børn betyder det noget, hvem de er sammen med, og relationerne til andre børn og til de voksne er væsentlige i forhold til at understøtte børns deltagelse. Når de voksne – både kunstpædagoger og børnenes kendte voksne – engagerer sig i aktiviteterne, fjoller og leger med, understøtter det i høj grad børnenes engagement. I aktiviteterne spiller børnenes kendte voksne også en vigtig rolle som tryghedsskabere, og det har derfor stor betydning, når aktiviteterne lægger op til, at børnene kan deltage sammen med deres kendte voksne på en måde, så de voksne kan bruge deres opmærksomhed på at være sammen med barnet i aktiviteten. At børn og voksne indgår som ligeværdige i en fælles praksis skaber en fælles referenceramme, som de kan tage med videre i institutionen eller i hjemmet. På samme måde peger erfaringerne fra kunstpædagogiske aktiviteter i daginstitutioner på, at man med fordel kan tænke over, hvordan forældrene kan involveres både før, under og efter aktiviteterne, så de kan bakke op om dem på forskellige måder. Det kan handle om at udarbejde materiale til forældrene, så de også bliver bekendt med de fortællinger, som børnene bliver optagede af, og derved får muligheder for at tale med børnene om fortællingerne og understøtte deres deltagelse.

INDSIGTER OM ADGANG OG DELTAGELSE – DE SMÅ BØRN

- Kunstneriske aktiviteter for små børn skal placeres i deres umiddelbare nærhed – det vil sige i deres institutioner eller indenfor så kort afstand, at transport og praktiske omstændigheder ikke bliver barrierer for adgang.
- Aktiviteter, der foregår i lokalområdet, skal kommunikeres ad relevante kanaler, for eksempel gennem børnenes institutioner.
- Rammesætningen af aktiviteterne kan med fordel tage afsæt i børnenes erfaringsverden eller overordnede fortællinger, der skaber et kunstnerisk univers, som børnene kan leve sig ind i og blive medskabere af. Den kunstneriske rammesætning kan sætte de kendte erfaringer i et nyt lys og sætte skub i kreativiteten.
- Genkendelighed og gentagelse er vigtige elementer, der skaber tryghed og derved understøtter børnenes deltagelse. En velkendt ramme giver børnene mulighed for selv at bidrage med indspil og ideer, der videreudvikler den overordnede fortælling.
- Aktiviteternes relationelle dimensioner har stor betydning. De voksne skal engagere sig i aktiviteterne og gå foran i deltagelsen ved selv at lege og fjolle. Børnenes kendte voksne er afgørende for at skabe tryghed i deltagelsen. Når børn og voksne kan deltage sammen i aktiviteterne, skabes fælles referencepunkter, og det understøtter deltagelsen, når de voksne omkring barnet involverer sig og kender til aktiviteterne og den overordnede fortælling.

Holbæk og Odsherred – Børnekulturstafetten

Da vi satte Børnekulturstafetten i søen for første gang, havde vi fokus på børnehavebørns møde med de æstetiske fag. Vi ønskede at skabe et særligt samarbejde mellem daginstitutioner, kunstpædagoger og kulturinstitutioner til gavn for børnene. Det ligger i ordet stafet, at man skiftes til at løbe distancen. I Børnekulturstafetten har det betydet, at initiativet til at arbejde med æstetiske processer sammen med børnene skiftevis har ligget hos kunstpædagogerne og børnehavens pædagoger. Den første impuls har været en fælles tur i teatret, og det element har lært os, hvor vigtig en fælles oplevelse kan være for den videre proces. Teaterforestillingen har i høj grad været vores fælles tredje. Vores aktiviteter har derfor ikke kun været styret af kunstpædagogerne, men har været en blanding af strukturerede intense aktiviteter og den daglige hverdag i børnehusene. I kunstnermøderne har kunstpædagogerne ikke kun fokus på børnenes oplevelse, men også på hvordan de faste pædagoger kan arbejde selv. I en praksisfortælling fra en musikpædagog bliver det tydeligt, hvordan musikken lever i mødet:

Et af børnene får kig på klaveret og begynder begejstret at spille med mig. Det lyder godt, og jeg mærker, at vi alle bliver grebet af situationen, vi er allerede i gang med en musikalsk udveksling, en af "deres" er med i spillet, det er sjovt, spændende, overraskende! Vi er tæt i flok sammen, vi lytter og sanser. Det store bækket er lige ved siden af, jeg tilbyder – mens jeg og drengen ved klaveret stadig spiller – et andet beredvilligt barn en spisepind og indbyder til at prøve bækket, joine musikken. Det er også i gang nu! Flere vil også være med ved klaveret, jeg prøver at følge, hvad børnene spiller, harmonikken ændrer sig, men det lyder stadig fedt, miniklaveret har sit eget lille (spinkle) frekvensområde, som stadig levner plads til de andre instrumenter, selvom de også spiller hårdt på det. Musikken er stadig kogende, og jeg får nogle håndtrommer hen til resten, også pædagogen. Hun er også lydhør og nysgerrig, på musikken, på alle i flokken, mimik, handlinger, udtryk. Det er fint, der er vist også et barn, som stadig mest er observerende, men fint med i det store billede. Det var en god start! Fantastisk, at den dreng bare bød ind og var med [...], vi har allerede etableret os her midt i rummet i vores egen verden.

Undervejs har vi lært, hvor vigtig tiden mellem kunstnermøderne er. Det er her, den virkelige forandring og forankring sker. Det er her, børnene i deres egne trygge omgivelser og med de kendte voksne arbejder med alle deres indtryk, og her der er ro til, at deres indtryk kommer til udtryk. Dette element har været med til at give alle børn adgang til de kunstneriske aktiviteter, også dem, som måske ikke kan rumme ture ud af huset.

Mens projektet tog sit afsæt i at skabe gode strukturer for samarbejdet mellem kunstpædagoger fra forskellige kulturinstitutioner, er det landet i et fokus på pædagogernes rolle for børnenes møde med kunst og kultur. Det er her, vores største læring ligger: Hvor vigtige børnenes voksne er for børns adgang og mulighed for deltagelse. Pædagogerne er vejen til at skabe adgang og deltagelse på nye måder og giver mulighed for et hverdagsfokus på de æstetiske læreprocesser, og derfor er det vigtigt, at kunstpædagoger og kulturinstitutioner også har fokus på praksisnær kompetenceudvikling. Børnenes møde med de professionelle kunstpædagoger er essentielt for børnene, fordi det kan åbne op til nye verdener, men det kan ikke stå alene, hvis kunst og kultur skal være en naturlig del af børns hverdag. En vigtig læring i Børnekulturstafetten har derfor været, at pædagogerne skal inkluderes i samarbejdet med kunstpædagoger og kulturinstitutioner, og at det skal være et ligeværdigt tværfagligt samarbejde, hvor alles kompetencer kommer i spil.



Band i øvelokale med banddoktor på Ikast-Brande Musikskole – Bandfabrikkens Sommercamp.
Guitarist på Bandfabrikkens Sommercamp på Holstebro Musikskole. Fotos: Jon Kristensen.

5

SKOLEN

For mange børn er skolen det sted, de får muligheden for at komme i berøring med kunstneriske aktiviteter. I skolen er praktisk-musiske fag som musik, billedkunst og senere håndværk & design obligatoriske elementer af skolehverdagen, hvilket betyder, at stort set alle børn, der vokser op i Danmark, beskæftiger sig aktivt med kunst på forskellige måder igennem deres skolegang. I de seneste år er der med skolereformen fra 2013 og indførelsen af Åben skole etableret flere ordninger, hvor kunstpædagoger fra lokale kulturinstitutioner bidrager til skolens undervisning i de praktiske-musiske fag. Disse samarbejder kan være organiseret på forskellige måder. I nogle tilfælde er det de eksterne kunstpædagoger, der varetager undervisningen i praktisk-musiske fag på bestemte klassetrin, mens de i andre tilfælde indgår i 'co-teaching'-samarbejder med folkeskolens lærere. Samarbejdet kan også finde sted i form af såkaldte Kulturel rygsæk-forløb, hvor kulturinstitutioner tilbyder kortere kunstpædagogiske forløb, der på forskellige måder bidrager til folkeskolens overordnede formål eller til læringsmål i de enkelte fag.⁹⁶ Flere modelforsøg i Grib Engagementet har eksperimenteret med udvikling af kunstpædagogiske aktiviteter i rammen af skolen for børn mellem 6 og 12 år, og i dette afsnit formidles de vigtigste indsigter.

ADGANG

ADGANG SOM EN PROCES I DE OBLIGATORISKE FORLØB

Obligatoriske forløb med kunstneriske aktiviteter i skolen sikrer børn adgang til kunstneriske aktiviteter, fordi de foregår i de klassefællesskaber, som børnene er legitime og fuldgældige deltagere af. Når aktiviteterne foregår i skolen, giver det deltagerne mulighed for at stifte bekendtskab med kunstneriske praksisser, som de ellers ikke ville have tilgang til, og derved bidrager aktiviteterne til at udvide børnenes erfaringshorisont og åbner op for nye sider af dem selv. Sådan virker det også i nogle forløb – i hvert fald for nogle børn – men erfaringerne fra modelforsøgene viser imidlertid, at det ikke altid er så simpelt. Når børnene ikke selv har valgt aktiviteten, er der en risiko for, at de ikke er motiverede for at deltage, og det kan komme til udtryk som en modstand hos eleverne, hvor de bruger forskellige strategier for at undgå at involvere sig i aktiviteterne, som at sive ud i hjørnerne af lokalet, eller ligefrem forsøger at sabotere aktiviteten. Selvom børnene har formel adgang, kan nogle af dem på denne måde vælge at ekskludere sig selv fra aktiviteterne. Et sådant valg kan imidlertid også have at gøre med en usikkerhed for barnet i forhold til, om det tør eller føler sig kompetent til at deltage i de kunstneriske aktiviteter. Spørgsmålet om adgang kan på denne måde ikke ses som et enten-eller, men bliver en mere processuel og dynamisk størrelse.

Erfaringerne fra modelforsøgene viser, at der er god grund til at tage manglende motivation alvorligt som en barriere for adgang til kunstneriske aktiviteter, der kan opstå i obligatoriske undervisningsforløb. Det kan man gøre som kunstpædagog eller lærer ved at undersøge, hvor modstanden kommer fra og give deltagerne nogle muligheder for at overvinde denne barriere i

⁹⁶ Se Mogensen 2016 for eksempler på forskellige eksempler på partnerskaber mellem billedskoler og folkeskoler. Se Holst 2013a, 2020 for beskrivelse af forskellige samarbejdsformater mellem musikskole og folkeskole. Se Krøgholt 2018 for perspektiver på inddragelsen af teaterpædagogik i danskfaget.

stedet for at irettesætte dem for deres manglende engagement.⁹⁷ En måde at møde deltagerne i deres manglende motivation eller usikkerhed er at tilbyde forskellige alternativer til den form for deltagelse, aktiviteten umiddelbart lægger op til. Det kan man gøre ved at gøre det muligt for deltagerne blot at observere aktiviteterne for en stund eller ved at skabe en alternativ rolle eller position at deltage fra. En deltager, der ikke har lyst til at synge og spille, kan måske få en opgave som lydtekniker. På tværs af modelforsøgene er der flere gode eksempler på, at elever med manglende lyst til at deltage har udviklet motivation hen ad vejen, hvis de har fået muligheder for at være legitime deltagere i rummet på deres egne præmisser.

FYSISKE RAMMER

Adgang til kunstneriske aktiviteter hænger også sammen med de fysiske rammer, som skolen råder over, og som eleverne kan benytte sig af i undervisningen såvel som i frikvarterer. I Varde og Nordfyns Kommuner har man eksperimenteret med at opstille containere indrettet som musiklokaler, der har givet børnene øget adgang til at spille musik. Erfaringerne viser, at muligheden for at spille musik alene eller sammen med andre bliver benyttet af mange børn, men at der også er behov for at skabe en god kultur for brug af faciliteterne, samt at det bidrager til at styrke børnenes adgang, når aktiviteter i containerne bliver faciliteret af en kompetent voksen, der på denne måde kan bidrage til at gøre børnenes brug af de nye musiklokaler mere meningsfuld.

TEKNOLOGISKE LÆREMIDLER

En anden måde at øge adgangen til kunstneriske aktiviteter i skolen er forbundet til de læringsmidler, som inddrages i undervisningen. Et par af modelforsøgene har arbejdet med musikundervisning i folkeskolen og eksperimenteret med at inddrage forskellige former for musikteknologi som en måde at skabe øget adgang til skabende kunstneriske aktiviteter. Ved at bruge forskellige apps og programmer på iPads eller computere får deltagerne mulighed for at skabe deres egen musik på en forholdsvis enkel måde. Erfaringerne peger på, at de teknologiske værktøjer er meget velegnede til at give elever adgang til skabende musikalske aktiviteter. Det er imidlertid vigtigt, at lærerne selv er kompetente brugere af musikteknologien, så de er klædt på til at hjælpe eleverne.

STØRRE PROJEKTER

Nogle modelforsøg har eksperimenteret med at skabe større begivenheder i skoleregion, for eksempel en temauge, festival eller et korstævne som en ramme for elevernes adgang til kunstneriske aktiviteter. Erfaringerne peger på, at det for nogle elever virker meget motiverende og meningsfuldt at være en del af en større begivenhed med kunstneriske aktiviteter i centrum, der bryder med skolens faste hverdag, og hvor de får muligheder for at indgå i positive sociale relationer til andre deltagere. Det understøtter adgang, når de større projekter indeholder mange forskellige muligheder for deltagelse, og når børnene får mulighed for at fordybe sig i de aktiviteter, de finder mest meningsfulde. For andre børn kan deltagelse i store begivenheder være udfordrende, særligt hvis kunstpædagogerne og lærerne ikke formår at komme den enkelte elevs behov for tryghed og pædagogisk understøttelse i møde. Det kan være meget vanskeligt at imødekomme alle børne-

⁹⁷ Se Mortensen m.fl. 2017 for en lignende pointe i forbindelse med dans i skolen.

nes behov i store projekter, der ofte også er kaotiske for de voksne. Hvis adgangen for alle skal sikres, er det således afgørende at afsætte nok ressourcer til at se og imødekomme børnenes behov, når de opstår.

DELTAGELSE

SKABENDE AKTIVITETER, MEDBESTEMMELSE OG OPLEVELSEN AF EJERSKAB

Flere af modellforsøgene har udviklet kunstneriske aktiviteter i skolen, hvor deltagerne selv har skabt kunst, og hvor aktiviteterne har taget udgangspunkt i børnenes ideer. Erfaringerne fra modellforsøgene viser, at der er et stort potentiale i at lade deltagerne indtage rollen som skabere og give dem definitionsretten i forhold til aktiviteterne; det kan skabe ejerskab og føre til mestringsoplevelser og fornemmelsen af at kunne selv. Der synes imidlertid at være stor forskel på, hvorvidt deltagerne er parate til at byde ind med ideer og initiativ i de skabende processer. Mens nogle deltagere trives godt i de meget frie rammer og bliver motiveret af muligheden for selvbestemmelse, er det for andre uoverskueligt ikke at få stillet nogle klare opgaver, som de kan arbejde med. Generelt er det de fagligt og socialt stærke deltagere, der trives godt med friheden og muligheden for at præge aktiviteterne, mens de mere usikre eller sårbare deltagere i højere grad har brug for en tydelig rammesætning og faste, definerede roller. Det er derfor afgørende, at kunstpædagogerne er opmærksomme på at understøtte deltagerne i de frie rammer, og at de kan afgrænse og formulere mindre opgaver, der passer til den enkelte deltagers formåen.

Ejerskab behøver imidlertid ikke kun have med oplevelsen af selv at skabe værker at gøre, men kan også forstås som muligheder for at skabe en identitet, der hænger sammen med aktiviteten, for eksempel som billedkunstner eller klassisk musiker. At få en malerpletter kittel på eller blive tiltalt og behandlet som et medlem af et 'rigtigt' orkester kan ses som identifikationsmuligheder, der styrker børnenes ejerskab til aktiviteten.

RAMMER OG RELATIONER

Skolens velkendte rammer kan skabe tryghed omkring deltagelse – i hvert fald hvis rammerne er velfungerende – og det er en faktor, der understøtter børnenes deltagelse i aktiviteterne. På samme måde kan en kendt voksen være en vigtig ressource i forhold til at styrke børnenes adgang og deltagelse i aktiviteterne, fordi den lærer eller pædagog, der kender eleverne, også har kendskab til eventuelle udfordringer for den enkelte. Modellforsøgenes erfaringer peger imidlertid også på, at de vante rammer og de allerede etablerede relationer mellem børn og voksne i skolen kan fastholde børnene i bestemte positioner og mønstre, som ikke er hensigtsmæssige i forhold til at skabe et fundament for deltagelse i de kunstneriske aktiviteter. Når eksperterne kunstpædagoger bringer nye kunstneriske aktiviteter ind i skolekonteksten, er det derfor vigtigt at være opmærksom på, at disse aktiviteter kan medføre et positivt brud med hverdagens mønstre, hvor børnene får mulighed for at genforhandle de positioner og relationer, som karakteriserer deres deltagelse i klasserummet. For både kunstpædagoger og lærere er det afgørende at være opmærksomme på sådanne sociale dynamikker. På den ene side kan de kendte rammer og relationer bruges til at skabe tryghed, der understøtter deltagelsen, og på den anden side udgør de kunstneriske aktiviteter netop en mulighed for et brud med det kendte, som giver børnene muligheder for at vise andre sider af sig selv, skabe nye relationer til de andre deltagere og til de faglige aktiviteter i skolen.

OPTRÆDEN OG FREMVISNINGER

Flere modelforsøg har haft som en antagelse, at muligheden for at fremvise resultaterne af de kunstpædagogiske aktiviteter for andre bidrager til at styrke deltagerens engagement, og overordnet set er disse antagelser blevet bekræftet. Selvom det også kan være angstprovokerende for nogle deltagere at optræde med eller fremvise deres kunstneriske produkter for andre og kan medføre et u hensigtsmæssigt fokus på præstation, så skaber sådanne begivenheder også en masse stolthed, fællesskab og dedikation i aktiviteterne, som for de fleste deltagere ser ud til at bidrage positivt. Det er ikke desto mindre af betydning at finde egnede fremvisningsformater, der oprettholder deltagerens ejerskab til processen. Et musikforløb behøver for eksempel ikke ende med en koncert, hvor deltagerne skal optræde på en scene, men kan også blive en fernisering, hvor publikum – som både kan være forældre eller andre klasser på skolen – kan gå rundt og lytte til de indspillede værker i hovedtelefoner.

INDSIGTER OM ADGANG OG DELTAGELSE – SKOLEN

- Adgang er ikke enten-eller, men en proces. I obligatoriske forløb vil nogle børn måske ekskludere sig selv på grund af usikkerhed eller modstand mod aktiviteten. Adgang kan skabes over tid ved at finde alternative positioner og deltagelsesmuligheder for de børn, der af den ene eller anden grund har svært ved at indgå i aktiviteterne.
- Adgang styrkes, når børnene får stillet fysiske rammer til rådighed, som de kan bruge på egen hånd i frikvarterer og efter skoletid. Adgangen til faciliteter kan med fordel understøttes af en fagligt kompetent voksen, så der udvikles en god kultur omkring børnenes brug af materialer og instrumenter.
- Teknologiske læremidler rummer et stort potentiale i forhold til at sikre alle børn – uanset forudsætninger – adgang til kreative og skabende kunstneriske aktiviteter.
- Større projekter og begivenheder på skolen, der har kunstneriske aktiviteter som omdrejningspunkt, er gode anledninger til at give alle børn muligheder for kunstnerisk deltagelse. Det understøtter adgang, når der i sådanne begivenheder er mange forskellige muligheder for deltagelse, så børnene kan fordybe sig i noget, de finder meningsfuldt, ligesom det er vigtigt, at kunstpædagoger og lærere står klar til at understøtte børnenes adgang og deltagelse i aktiviteterne.
- Kunstneriske aktiviteter, der tager udgangspunkt i børnenes egne skabende processer og deres ideer og livsverden, medfører et styrket engagement. Når børnene får indflydelse på indholdet af aktiviteter og oplevelser af at kunne selv, får de et større ejerskab til de kunstneriske processer. Det er imidlertid vigtigt at være opmærksom på de deltagere, der ikke trives med de meget frie og åbne rammer, men som har brug for en tydeligere rammesætning og afgrænsede opgaver.
- De velkendte rammer og relationer, som skolen kan sætte op omkring kunstneriske aktiviteter, kan bidrage med tryghed og derfor understøtte børnenes engagement. For de børn, som ikke trives i de velkendte rammer, rummer de kunstneriske aktiviteter imidlertid en mulighed for at genforhandle deres position og måde at deltage på i skolekonteksten. Det er afgørende, at lærere og

kunstpædagoger er opmærksomme på sådanne sociale dynamikker og bruger dem aktivt til at understøtte børnenes deltagelse.

- For mange deltagere er optrædener og fremvisninger af de kunstneriske produkter forbundet med glæde og stolthed og bidrager derfor til at understøtte deres engagement og ejerskab. For nogle er sådanne situationer imidlertid angstprovokerende. Optrædener og fremvisninger kan med fordel tilrettelægges på en måde, hvor børnene bevarer ejerskabet til processen.

Viborg og Skive – Kulturspor

Kulturspor har udviklet en model, som sikrer, at alle børn og unge i deres skole møder et varieret udbud af kunstneriske udtryk og får mulighed for selv at udtrykke sig. 14 skoler har deltaget i *Kulturspor* i Viborg og Skive Kommuner, hvor elever fra 0. til 10. klasse har haft forløb med musik, billedkunst, scenekunst og animation. Det har været afgørende at styrke samarbejdet og relationerne mellem de deltagende institutioner – musik- og kulturskoler og folkeskoler – så der etableres bæredygtige samarbejder, som kan fortsætte efter forsøgsperioden. Alle forløb har været baseret på aktionslæring med fokus på at skabe en model for tværfaglig kvalificering af involverede kunstpædagoger, musik- og kulturskolelærere, folkeskolelærere, pædagoger og elever, hvori alle kan indgå som ligeværdige samskabende parter.

Gennem modelforsøget har vi fået bekræftet, at en fysisk tilstedeværelse på skolerne er afgørende for børnenes adgang til aktiviteterne. Netop kulturaktiviteternes placering på egen skole eller fritidsinstitution, og i den tid hvor børnene i forvejen opholder sig i institutionen, viste sig at være afgørende for at skabe adgang til aktiviteterne. Som en SFO-pædagog påpegede i vores evaluering: "Vi skal jo helt til Viborg, hvis vi skal til musik, og der går ikke altid en bus, så børnene kan simpelthen ikke komme derind."

På forhånd havde vi en forestilling om, at frivilligheden kunne have en betydning for børnenes engagement. Det blev da også fremhævet som et positivt aspekt af en pædagog i en SFO-ordning, at de frivilligt deltagende børn havde et dybt engagement i undervisningen. Der var imidlertid – og måske overraskende – ikke en væsentlig forskel på børnenes engagement og deltagelse i de 'tvungne' fag som klaverklasser og instrumentalundervisning i skoletiden. Vores oplevelse var, at børnene havde lyst til at involvere sig i kunstneriske aktiviteter, når de fik muligheden for det.

Der har generelt været en meget høj grad af engagement blandt eleverne. Som en pædagog fra en af skolerne udtrykte det: "Skalaen blev allerede sprængt ved andet besøg – de glædede sig så sindssygt. De var alle sammen klar på det. Og de fik øje på nye sider af sig selv og andre, både socialt og fagligt. Både jeg og dansklæreren har set, at der er sket forandringer i klassedynamikken. Man har set sine klassekammerater på nye måder; det har gjort noget for klassefællesskabet." En af lærerne pegede også på mødet med kunstpædagogen som inspirerende for børnene: "Der opstod et flow, og nogle var helt opslugt af, at der var en ægte kunstner til stede, og at man kunne få noget kreativt ud af relativt få ting."

Kulturspor videreføres i Viborg Kommune, hvor alle 28 kommunale folkeskoler fra august 2023 skal have forløb med mindst to forskellige kunstarter, og alle børn skal deltage i mindst et forløb i løbet af deres skoletrin.

Varde og Nordfyn – Kreative Containere

Med *Kreative Containere* ønsker vi at fremme børn og unges engagement og skabertrang i de kreative fag, både selvstændigt og i forbindelse med undervisning, ved at indrette containere med instrumenter, så det giver øve- og arbejdsfaciliteter til børnene. Vi har indkøbt otte containere, som er opstillet på to folkeskoler: Søndersøskolen i Nordfyns Kommune og Trane Skole og Børneby, afd. Thorstrup i Varde Kommune. Ved Søndersøskolen er to containere blevet bygget sammen til én større container.

Vores primære målgruppe har været elever og ansatte på de deltagende folkeskoler, SFO, musikskolelærere og elever samt lokalsamfundet. Containerne er blevet brugt i den obligatoriske musikundervisning i folkeskolen, i musikskoleundervisningen og til øvning og kreativ musikalsk udfoldelse i og efter skoletid og i SFO-tid. Derudover har containerne været tilgængelige for lokalsamfundet om aftenen og i weekenderne.

I den obligatoriske musikundervisning har eleverne eksperimenteret med at skrive egne sange, som de efterfølgende har optrådt med for hele klassen. I et andet forløb fik eleverne tildelt et forskelligt instrument hver time, med høretelefoner til, som de skulle udforske lyden på som et led i opbygning af instrumentkendskab og forståelse. Klasserne undervises af en musikskolelærer og en pædagog fra skolen i en kompagnonordning. I frikvartererne og fritiden har containerne været åbne for eleverne, og en lærer fra musikskolen har været til stede omkring containerne for at åbne op for og facilitere elevernes egen udforskning og skaben. Derudover har vi afholdt forskellige arrangementer for børnene og det øvrige lokalsamfund.

Musikforløbene i den obligatoriske musikundervisning har været med til at give eleverne viden om containerne og færdigheder til at bruge dem. Undervisningstilgange, hvor eleverne har arbejdet selvstændigt og kollaborativt i mindre grupper med læreren som en facilitator, har bidraget til at styrke deres lyst til at benytte containerne i deres fritid. Et 'container-crew' af ældre elever, som kan hjælpe og vise de yngre elever noget på instrumenterne i frikvartererne, har givet ansvarsbevidsthed og medejerskab.

Det tager tid at opbygge en helt ny kultur omkring selvstændig musikudøvelse både blandt eleverne og på skolen. Det har været vigtigt at få opbygget nogle rutiner, hvor skolernes ledelser er med til at skabe rammerne og forståelse af brugen af containerne. I begge kommuner er modelforsøget tænkt som et varigt projekt, som nu indgår i musikskolens drift.



De helt små børn har i billedkunst arbejdet med den runde form. De skaber planeter på blå bolde, iklædt dobbeltklæbende tape. I hverdagen finder børnene og pædagogerne naturmaterialer til planeten hjemme i institutionen. Foto: Joe Kniesek.

6

BØRN MED SÆRLIGE BEHOV

Målgruppen 'børn med særlige behov' inkluderer i denne sammenhæng de børn, som er en del af specialområdet. I forhold til deltagelse i kunstneriske aktiviteter er dette en ofte overset gruppe. Kunstpædagogik og specialpædagogik synes i mange sammenhænge at fungere som adskilte felter, både i forhold til forskning og praksis,⁹⁸ og i Danmark har forbindelserne mellem disse to områder ikke været genstand for megen opmærksomhed.⁹⁹ To af Grib Engagementets modelforsøg har imidlertid haft fokus på at udvikle kunstneriske aktiviteter for børn med særlige behov.

I Furesø Kommune har den kommunale musikskole arbejdet sammen med autismeafdelingen på Lille Værløse Skole om at give eleverne et musikundervisningstilbud som det, der kendes fra den almindelige musikskoleundervisning, men tilpasset konteksten på specialskolen. I Aarhus Kommunes modelforsøg er kunstpædagogiske forløb i musik, billedkunst og drama integreret i specialklassers arbejde med at udvikle børnenes generelle livskompetencer. Gennem de kunstneriske aktiviteter har kunstpædagoger i samarbejde med det specialpædagogiske personale haft fokus på at udvikle børnenes evner til at udtrykke og genkende følelser, deres evner til at fordybe sig og deres relationskompetence. På denne måde har modelforsøget i Aarhus ikke blot arbejdet med at styrke deltagelsen i de kunstneriske aktiviteter, men har gennem de kunstneriske aktiviteter også arbejdet med at styrke børnenes mere generelle deltagelse og handlemuligheder.

Den følgende opsummering af disse modelforsøgs erfaringer er baseret på sparsomt empirisk materiale, og samtidig er børn med særlige behov en meget bred målgruppe, der dækker over individer med vidt forskellige ressourcer og udfordringer, hvilket gør det problematisk at forsøge at lave generaliseringer. Følgende opsamling af erfaringer skal derfor primært ses som opmærksomhedspunkter, som det har vist sig som væsentligt at forholde sig til i arbejdet med at skabe relevante kunstpædagogiske tilbud for børn med særlige behov.

ADGANG

TRYGHED

For børn med særlige behov er det af stor betydning, at de kunstpædagogiske aktiviteter foregår i trygge og velkendte rammer, og som udgangspunkt er det derfor nødvendigt, at kunstpædagogiske aktiviteter tilbydes denne gruppe af børn i de miljøer, de færdes i til daglig. Erfaringerne fra Furesø Kommune peger på, at for børn med en autismedforstyrrelse kan selv en kort tur til musiklokalet være uoverskuelig, og det er derfor af afgørende betydning, at aktiviteterne organiseres på en måde, der sikrer, at de fysiske rammer og deltagerens vej til aktiviteterne ikke bliver en barriere for adgang. Hvis aktiviteterne ikke kan gennemføres i børnenes faste klasselokale, hvor de i forvejen er trygge, er det værd at overveje, hvorvidt man kan gøre turen fra den ene til den anden lokation til en genkendelig begivenhed med faste

⁹⁸ Malley og Silverstein 2014. En aktuell udgivelse fra Norge på dette område er *Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid* (Hanssen m.fl. 2022).

⁹⁹ I deres gennemgang af kunstpædagogik i den danske folkeskole har Bamford og Qvortrup (2006) ikke fokus på elever med særlige behov, men noterer blot, at der er brug for yderligere forskning.

ritualer og faste voksne støttepersoner, der netop markerer en tryk overgang fra det ene til det andet.

Det ukendte og nye kan for nogle børn med særlige behov skabe utryghed, der hæmmer adgangen til de kunstneriske aktiviteter. Derfor er det også relevant at overveje, hvordan man kan forberede børnene på besøg fra udefrakommende kunstpædagoger, for eksempel ved at vise dem billeder og videoer af dem inden besøget. Samtidig er det væsentligt at bemærke, at de kunstpædagogiske aktiviteter netop kan udgøre en alternativ arena, hvor præmisserne for børnenes deltagelse i læringsfællesskabet er anderledes. Netop i dette alternative rum synes der at ligge et stort potentiale for at forbedre børnenes trivsel og handlemuligheder.

KENDTE VOKSNE

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

DELTAGELSE

RAMMESÆTNING

Også i forhold til at understøtte deltagelsen i aktiviteterne er rammesætningen afgørende. Faste strukturer og genkendeligt indhold bidrager til at skabe tryghed og engagement for børnene. Genkendelighed kan for eksempel skabes ved at bruge piktogrammer til at vise, hvilken aktivitet man skal lave, eller ved altid at bruge de samme velkomst- og farveritualer. Faste og genkendelige aktiviteter giver børnene mulighed for at få mestningsoplevelser, fordi de fra gang til gang oplever at kunne deltage i aktiviteterne på en mere og mere kompetent måde. Jo færre ressourcer børnene har, jo vigtigere bliver det med gentagelse og genkendelighed.

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

MESTRING OG MENING

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

RELATIONER

Kunstpædagogernes evne til at skabe positive relationer til børnene har stor betydning for deltagelsen. En af de faktorer, der kan understøtte deltagelsen er, når de voksne omkring børnene kaster sig ud i de kreative og legende aktiviteter sammen med dem. Det skaber en oplevelse af ligeværd og gensidighed, som har stor betydning for børnenes lyst til at engagere sig. I Furesø Kommunes modelforsøg, som primært har gjort brug af traditionelle musikskoleaktiviteter med undervisning i instrumenter og sammenspil, er erfaringen, at børnene har responderet godt på soloundervisningen i instrumenter og de tætte relationer som en sådan undervisningsform gør det muligt at opdyrke – både til musikpædagogen og til instrumentet. For nogle børn i denne målgruppe er muligheden for en-til-en-voksenkontakt af stor værdi.

I Aarhus Kommune, som har været en del af Grib Engagementet i både 2021 og 2022, viste det sig vigtigt, at kunstpædagogerne fik mulighed for at komme tilbage til de samme klasser, fordi de på denne måde kunne modbevise den negative forventning, som mange børn med særlige behov har til sig selv og deres omgivelser efter gentagne oplevelser af afvisning. Det viste sig således at understøtte deltagerens engagement, når børnene fik at vide, at kunstpædagogerne glædede sig til at se dem igen. På denne måde kan længerevarende kontakt mellem kunstpædagoger og deltagere i sig selv bidrage til at understøtte børnenes engagement og lyst til at deltage.

INDSIGTER OM ADGANG OG DELTAGELSE – BØRN MED SÆRLIGE BEHOV

- For børn med særlige behov er det afgørende, at kunstpædagogiske aktiviteter planlægges og gennemføres med udgangspunkt i de rammer, som deltagerne kender og er trykke i.
- Hvis aktiviteterne involverer steder eller personer, som deltagerne ikke kender i forvejen, er det vigtigt at være grundig i faciliteringen af deltageres møde med det ukendte og med overgangene fra det kendte til det ukendte.
- Rammesætningen af aktiviteterne er afgørende for at understøtte deltagelsen. Her er genkendelighed i struktur og indhold et vigtigt aspekt. Rammesætningen kan med fordel tage udgangspunkt i overordnede fortællinger, som deltagerne kan blive medskabere af. Det understøtter deltagelsen, hvis aktiviteterne er baseret på en legende tilgang, hvor der ikke er noget 'rigtigt' og 'forkert'. Konkrete instrumenter og redskaber kan gøre abstrakte fortællinger nærværende og vedkommende for børnene.
- Aktiviteterne skal opleves som umiddelbart meningsfulde for deltagerne og give anledning til kontinuerlige oplevelser af mestring. Det er vigtigere at have fokus på, at deltagerne udvikler sig i forhold til at kunne indgå i aktiviteterne på en god måde, fremfor et fokus på udviklingen af specifikke kunstneriske færdigheder. Aktiviteterne skal give deltagerne mulighed for at trække sig eller deltage fra mere perifere positioner.
- Det relationelle arbejde mellem kunstpædagogerne og deltagerne er af afgørende betydning. Det understøtter deltagelsen, at relationerne er baseret på gensidighed og ligeværdighed i aktiviteterne. For nogle deltagere kan en-til-en-relationen til en kunstpædagog opleves som meget meningsfuld. Det understøtter deltagelsen, når aktiviteterne baseres på længerevarende relationer, hvor deltagerne føler sig anerkendte og ønskede.

Furesø – Mød Musikken

Ønsket med *Mød Musikken* var at afprøve en ny form for musikundervisning og række ud til børn og unge, som kun sjældent – måske aldrig – har haft musik som en del af deres skolegang. Modelforsøget skulle henvende sig til en større gruppe elever med særlige behov, og de skulle tilbydes et enestående møde med musikken. Dette var afsættet for Furesø Kommune, hvor Lille Værløse Skole og Furesø Musikskole gik sammen om at realisere projektet.

Resultatet blev et forløb med 16 ugers musikundervisning for alle elever i gruppeordningen på Lille Værløse Skole. Her går til dagligt 75 elever fra 0.-9. klasse, som alle er diagnosticeret med autisme. De fik alle musik på skemaet som en fast del af deres skolegang i efteråret 2022. Vores ambition var, at musikken skulle tildeles en stabil plads i elevernes hverdag i deres vante omgivelser og med deres faste lærere og pædagoger. På denne måde kunne vi sikre, at alle elever fik den bedste adgang til musikundervisningen – på deres skole – og de bedste chancer for at deltage, sammen med klassekammerater, faste lærere og i skoletiden.

De fleste elever kom på et musikhold med deres klassekammerater med undervisning en til to gange om ugen. Hos de mindste havde vi fokus på sanglege, rytmik og dirigentøvelser, og hos de store var det bandsammenspil med trommesæt, klaver, bas, guitar, vokal og udvalgte håndinstrumenter. Fra mellemtrinnet blev der udvalgt 15 elever, som fik tilbudt soloundervisning på klaver, ukulele, fagot, saxofon eller slagtøj.

Gennem modelforsøget er vi blevet opmærksomme på, hvor væsentligt det er, at deltagerne har adgang til aktiviteterne under stabile forhold og i gode rammer. Det vil sige i et velegnet musiklokale med deltagelse af de samme voksne og de samme elever. Det er vigtigt med en overvægt af velkendte aktiviteter og øvelser samt tydelige, overskuelige og forventelige rammer, hvor velkomst og afrunding foregår på (næsten) samme måde hver gang.

Vi har også lært, at børnenes deltagelse i musikundervisningen styrkes gennem individuelle succesoplevelser, og hvis der er fokus på at skabe glæde og udvikle deltagerens opmærksomhed snarere end på at udvikle instrumentfærdigheder og musikalske kundskaber. Det understøtter også børnenes engagement, når musikaktiviteterne gøres til en kontinuerlig del af deres hverdag, så de oplever at kunne mestre de forskellige øvelser og huske deres roller. Og så har vi fundet ud af, at musikaktiviteter for børn og unge med autisme også bare er helt almindelig musikundervisning. Selvom deltagerne har nogle særlige behov, har de generelt sagtens kunnet indgå i musikaktiviteterne.

Musikundervisningen af eleverne på Lille Værløse Skole vil fortsætte i 2023. Det er alle parter interesseret i, også fordi modelforsøget har været med til at styrke det tværfaglige samarbejde mellem Furesø Musikskole og Lille Værløse Skole. Cirka halvdelen af soloeleverne har allerede tilmeldt sig undervisning på Furesø Musikskole, fordi elevernes forældre også har bemærket glæden over at spille musik hos deres børn.



Fra forestillingen "Livsglæde og alt det rundt om", *Story of My Life*, Gentofte 2021. Fotos: Jón Bjarni Hjartarson.

7

FRITIDEN

Flere af modelforsøgene har arbejdet med at skabe kunstneriske aktiviteter i en fritidspædagogisk kontekst. En del af disse aktiviteter er etableret som samarbejder mellem fritidsinstitutioner (SFO, fritidshjem og klubtilbud) og kunstpædagoger fra musik- og kulturskoler eller andre kulturinstitutioner. Disse aktiviteter er for en stor dels vedkommende afviklet i fritidsinstitutionernes rammer. Blandt modelforsøgene er der også eksempler på kunstpædagogiske praksisser, der er blevet etableret i deltagerens nærområde, for eksempel i sammenhæng med socialpædagogiske indsatser i et almennyttigt boligområde. Fælles for de aktiviteter, der bliver analyseret her, er, at de er placeret i en fritidspædagogisk kontekst, hvor aktiviteterne ikke er obligatoriske eller styret af bestemte læringsmål, men er frivillige og baseret på børnenes aktive tilvalg. Opgaven med at skabe adgang til kunstneriske aktiviteter handler således i høj grad om at skabe relevante aktiviteter, der giver børnene lyst til at engagere sig, og som samtidig er organiseret på en måde, så andre potentielle barrierer kan overvindes. I dette afsnit formidles de væsentligste erfaringer, når kunstpædagogikken møder fritidspædagogikken.¹⁰⁰

ADGANG

SYNLIGHED

En vigtig adgangsgivende faktor er de kunstneriske aktiviteters synlighed. At gøre aktiviteterne synlige handler om at kommunikere tydeligt til børn, forældre og fritidsinstitutionens egne pædagoger – både at aktiviteterne foregår, og hvilke muligheder de rummer. Det styrker børns adgang, når de har en klar ide om, hvad deltagelse i aktiviteterne indebærer, og flere modelforsøg har gode erfaringer med at inspirere til deltagelse ved at lade kunstpædagogerne introducere aktiviteterne i en kontekst, hvor mange potentielle deltagere er samlet, for eksempel i forbindelse med en fællessamling i skolen. Det understøtter adgangen, når allerede engagerede børn og unge bidrager til at gøre aktiviteterne synlige, fordi de kan fungere som rollemønstre og identifikationspunkter for fremtidige deltagere.

Synlighed handler også om den fysiske placering af aktiviteterne, og her er det af betydning, at de foregår på steder, hvor børnene opholder sig eller færdes, fremfor i lukkede eller afsides lokaler. Ved at placere aktiviteterne på åbne steder kan man inspirere børnene til at deltage, fordi de får mulighed for at se, hvad aktiviteterne går ud på, før de selv er blevet engagerede. Så snart aktiviteterne foregår bag en lukket dør, nede ad en gang ellerovre i en anden bygning, skaber det barrierer, som har betydning for, hvem og hvor mange der får lyst til og mulighed for at deltage i aktiviteterne.

Der er imidlertid også nogle problematikker forbundet ved at placere aktiviteterne på åbne steder. Det kan være svært at skabe den nødvendige ro, så deltagerne kan koncentrere sig og fordybe sig i aktiviteterne. Ligeledes kan det være en udfordring at skabe et tilstrækkeligt trygt rum, som giver deltagerne mod til at kaste sig ud i for eksempel danse- eller dramaaktiviteter, hvor de sætter sig selv på spil. Der er på denne måde vigtige pædagogiske

¹⁰⁰ Erfaringerne i dette afsnit kan ses i sammenhæng med følgende undersøgelser og rapporter: Danmarks Evalueringsinstitut 2017a; Gaard, Østergaard og Bugge 2021; Holst 2018a; Hylland og Haugsevje 2019.

hensyn at tage i overvejselsen om, hvordan der skabes synlighed omkring aktiviteterne, og hvilke aktiviteter der egner sig til at blive gennemført i et åbent rum.

PRAKTISKE FORHOLD

Også de praktiske forhold omkring aktiviteterne er af betydning. De skal optimalt set foregå i passende lokaler, som er egnede til at gennemføre aktiviteterne, hvor der er plads nok, og hvor det rigtige udstyr og materialer er tilgængelige. At bruge passende lokaler kan imidlertid nogle gange være i konflikt med det at afholde aktiviteter i rum, hvor børnene i forvejen opholder sig, fordi disse rum ikke altid egner sig til de planlagte kunstneriske aktiviteter. Her er det nødvendigt at foretage konkrete afvejninger i den enkelte situation, og man kan overveje at skabe synlighed i den indledende del af aktiviteterne, hvorefter de engagerede børn kan tages med i lokaler, hvor de kan fordybe sig yderligere i aktiviteterne. Alternativt kan man tilpasse aktiviteterne, så de bliver mulige at gennemføre i de mere åbne rum.

Det er endvidere vigtigt at være bevidst om andre praktiske forhold, der har betydning for adgang, herunder at aktiviteten skal have en passende varighed i forhold til at kunne fastholde deltagerens engagement, og at aktiviteterne skal lægges på et tidspunkt, hvor deltagerne har tilstrækkelig med energi til at engagere sig. Det har også vist sig at være vigtigt, at aktiviteterne ikke kolliderer med andre attraktive tilbud, som trækker børnenes opmærksomhed væk fra aktiviteterne.

UFORPLIGTENDE TILBUD OG ET UFORMELT LÆRINGSRUM

For en stor del af de praksisser, som modelforsøgene har udviklet, er det et kendetegn, at de er uforpligtende i den forstand, at de ikke kræver tilmelding, og at deltagerne har adgang, fordi aktiviteterne foregår i kontekster, hvor de alligevel opholder sig. En sådan organisering gør det muligt for alle tilstedeværende at være med på lige vilkår, og samtidig er tilbuddene tilgængelige for deltagere, der ikke kan være til stede i hele det tidsrum, aktiviteten varer, eller først kan komme efter aktiviteten er begyndt. Det uforpligtende format gør det også muligt for deltagerne at prøve aktiviteten af uden på forhånd at have forpligtet sig til at blive, hvis de ikke synes, det er interessant.

Den uforpligtende tilgang hænger i praksis ofte sammen med skabelsen af et mere uformelt læringsrum, for eksempel et åbent værksted, som er kendetegnet ved, at aktiviteterne ikke er strukturerede omkring et fast mål, indhold og progression, men i højere grad former sig efter deltagerens interesser og behov. Et sådant uformelt rum understøtter adgang, fordi det gør det muligt for deltagerne at være til stede i aktiviteterne på mange forskellige måder og med forskellige grader af involvering. Det giver børn mulighed for at befinde sig som legitime deltagere i periferien af aktiviteterne, hvorfra de gradvist kan engagere sig mere og mere, efterhånden som de udvikler tilstrækkeligt med mod og lyst til selv at kaste sig ud i det. Med en uformel tilgang er der heller ikke fokus på bestemte forudsætninger eller forkundskaber, der skal være på plads inden deltagelse. I stedet tager man udgangspunkt i de tilstedeværendes ressourcer og motivationer og lader ambitionsniveauet i de kunstneriske processer og produkter forme sig derefter. Erfaringerne fra modelforsøgene viser, at man ved at finde forskellige indgange til det kunstneriske arbejde, som ikke kræver store forkundskaber, men som stadig giver deltagerne en oplevelse af mestring, kan understøtte børnenes adgang til de kunstneriske aktiviteter.

De indsigter, modelforsøgene har skabt med at udvikle uforpligtende og uformelle læringsrum, rummer imidlertid også en række opmærksomhedspunkter. Først og fremmest kan det være en særdeles vanskelig opgave at tilrettelægge aktiviteter, hvor man ikke på forhånd ved, hvor mange der har tænkt sig at deltage, eller hvis deltagerantallet varierer fra gang til gang. Samtidig er det en stor pædagogisk opgave at tilrettelægge aktiviteter, der giver børn med meget forskellige forudsætninger mulighed for at være engagerede i de samme aktiviteter. Det kan være svært at skabe en god struktur i uforpligtende aktiviteter, som giver plads til nye og uerfarne deltagere, men som samtidig sikrer, at de mere erfarne bliver mødt med interessante udfordringer og muligheder. De mere frie og varierede former for deltagelse, der kendetegner det uformelle læringsrum, kan gøre det vanskeligt for kunstpædagogerne at lede aktiviteterne, fordi de hele tiden må tage stilling til, hvornår deltageres forskellige måder at være til stede i situationen kompromitterer sammenhængen og flowet i aktiviteten. Der ligger således en stor pædagogisk opgave i at facilitere rum for kunstnerisk aktivitet, der indeholder den rigtige balance mellem åbenhed og struktur, tilgængelighed og muligheder for fordybelse.

DE VOKSNE

De voksne, som er til stede i eller omkring de kunstneriske aktiviteter, har også vist sig at have stor betydning for adgang. Det er af stor betydning, at deltagerne føler sig trygge ved kunstpædagogerne, der faciliterer aktiviteterne. For mange deltagere bliver aktiviteten i høj grad forbundet med personen, der står for aktiviteten, og når børnene vælger at deltage, handler det derfor ikke kun om, at de har lyst til at beskæftige sig med den pågældende aktivitet, men i lige så høj grad om, at de vil relationen med de pågældende kunstpædagoger. Når aktiviteterne foregår i et åbent rum, hvor børnene har mulighed for at observere aktiviteterne, før de selv deltager i dem, har potentielle deltagere mulighed for at se, hvordan kunstpædagogen arbejder og interagerer med andre børn, og derigennem få en fornemmelse af, hvem kunstpædagogen er. Flere modelforsøg har gode erfaringer med at involvere unge mennesker som facilitatorer af kunstneriske aktiviteter i de uformelle kontekster. De unge fungerer som rollemodeller for deltagerne, og for mange børn er det mere attraktivt at være sammen med unge mennesker end med de mere modne voksne.

I fritidspædagogiske kontekster er det imidlertid ikke kun relationen til kunstpædagogerne, der er af betydning, også de andre voksne omkring børnene spiller en afgørende rolle som adgangsgivere til kunstneriske aktiviteter. Forældre, lærere eller socialpædagoger, der kender børnene, er nøglepersoner i forhold til at skabe adgang, fordi de har de bedste forudsætninger for at hjælpe børnene med at overvinde specifikke udfordringer forbundet til deres deltagelse i aktiviteterne. Når de kunstneriske aktiviteter finder sted i fritidsinstitutionerne, har de faste pædagoger stor betydning for adgang, for eksempel ved at minde børnene om, at aktiviteterne finder sted, ved at tale aktiviteter op og opfordre til, at børnene deltager, eller ved at anerkende barnet som kompetent i forhold til aktiviteterne. Allerstørst betydning har det imidlertid, når de kendte voksne selv deltager i aktiviteterne. I fritidsinstitutioner skaber det en grundlæggende tryghed for børnene og legitimitet omkring aktiviteterne, at de faste pædagoger er engageret i aktiviteterne, støtter børnene i deres deltagelse og skaber fælles erfaringer med børnene.

DELTAGELSE

RAMMESÆTNING

Det er som udgangspunkt kunstpædagogens opgave at skabe en meningsfuld ramme omkring de kunstneriske aktiviteter, der giver børnene lyst til at deltage. En god rammesætning etablerer en grundlæggende tryghed og et fundament for, at deltagerne kan kaste sig ud i at arbejde med kunst. I fritidskonteksten er det imidlertid ofte af stor betydning, at rammen omkring aktiviteterne skabes sammen med deltagerne, og at der er plads til børnenes eget initiativ. Det bidrager således til at styrke deltagelsen, når aktiviteterne tager udgangspunkt i eller inddrager børnenes egne ideer, ønsker og skaberkraft. Som påpeget i afsnittet om adgang har flere modelforsøg eksperimenteret med at rammesætte aktiviteterne som åbne værkstedsformater, der understøtter en legende tilgang og forskellige former for interaktion og samarbejde.

I sådanne formater er det afgørende at finde en passende balance mellem at skabe en retning og struktur i aktiviteterne, der gør, at noget kan sættes i gang, og så en åbenhed og lydhørhed, der skaber rum for, at deltagerne selv kan komme på banen med deres egne ideer. Flere af modelforsøgene har erfaret, at kunstpædagogens rolle i denne sammenhæng er at tilvejebringe en impuls og form, der inspirerer til deltagelse, for eksempel ved at præsentere måder at arbejde på eller introducere forskellige materialer. Samtidig skal kunstpædagogen kunne fornemme, hvordan og hvornår deltagernes egne ideer kan skabe nye strukturer og retninger for aktiviteterne. Det kan være en svær balance at finde, men noget, som man i flere modelforsøg har fået øjnene op for at arbejde mere bevidst med. Forudsætningen for, at det kan lade sig gøre, er en stor pædagogisk fleksibilitet, der tillader, at aktiviteterne kan gå i mange forskellige retninger, alt efter de behov, ønsker og ideer, der opstår blandt deltagerne. Erfaringerne fra Grib Engagementet peger på, at en sådan tilgang er uvant og udfordrende for mange kunstpædagoger, men også et enormt spændende og inspirerende rum for kunstpædagogerne at arbejde i. Det hænger sammen med, at en sådan tilgang på mange måder minder mere om et kunstnerisk end et pædagogisk rum, fordi børnene i høj grad bliver kreative medspillere i udviklingen af aktiviteterne.

SKABENDE AKTIVITETER OG KREATIV LEG

Flere modelforsøg har arbejdet med skabende aktiviteter, og erfaringerne peger på, at det for mange deltagere er motiverende selv at skabe kunst, for eksempel ved at skrive sange, finde på en dans eller lave sin egen stop-motion-film. For mange deltagere giver det en oplevelse af mestring, at de selv får lov at sætte retningen for aktiviteterne. De skabende aktiviteter hænger i mange modelforsøg sammen med en eksperimenterende og legende tilgang, hvor der er en tydelig forståelse af 'fejl' som nødvendige og ønskværdige. I flere modelforsøg er de kunstneriske aktiviteter bevidst opstillet som en alternativ arena i forhold til skolen, så aktiviteterne ikke er baseret på ting man kan gøre 'rigtigt' eller 'forkert', men i stedet promoverer en tilgang, hvor eksperimenter, fejl og mislykkede forsøg er en vigtig del af den kreative proces. En sådan tilgang styrker også deltagelsen og kan give deltagerne lyst til at kaste sig ud i ting, de ikke har prøvet før. I de skabende og eksperimenterende tilgange er der fokus på at skabe rum for børnenes initiativer og ideer, hvilket understøtter udviklingen af børnenes ejerskab.

RELATIONER OG FÆLLESSKAB

Ligesom relationer har betydning for adgang, er de også en afgørende faktor i forhold til at styrke deltagernes engagement i aktiviteterne. Relationen til kunstpædagogen er helt central. Det har således betydning for deltagernes engagement, at kunstpædagogen involverer sig i børnene, udvikler relationer til dem og har en anerkendende tilgang, så der skabes tryghed og tillid mellem kunstpædagogen og deltagerne. Særligt for nogle af de lidt ældre deltagere i fritidsinstitutionerne (10-12 år) betyder det noget, at kunstpædagogen interagerer med dem som ligeværdige og som venner snarere end som en autoritet. Det er ikke kun relationerne til kunstpædagogen, der har betydning for deltagernes engagement, men også hvorvidt aktiviteterne selv lægger op til samarbejde mellem deltagerne. For mange børn er kunstneriske aktiviteter først og fremmest en mulighed for at lave noget sjovt sammen med sine venner, og gode fællesskaber, der skaber følelser af gensidighed og medvirken – at man kan skabe noget sammen med andre – er vigtige værdier, der understøtter børnenes deltagelse. Derfor styrker det både adgang og deltagelse, hvis aktiviteterne giver mulighed for at være sammen med og styrke sine relationer til andre deltagere.

Mens en del modelforsøg har eksperimenteret med at skabe uforpligtende tilbud, og derved understøttet målgruppens adgang til kunstneriske aktiviteter, er der også modelforsøg, der har lagt vægt på de forpligtende fællesskaber som en måde at understøtte deltagelsen. Erfaringerne fra disse modelforsøg indikerer, at det for nogle børn og unge styrker deres engagement i kunstneriske aktiviteter, når de ikke blot tilmelder sig bestemte aktiviteter, men melder sig ind i et fællesskab, hvor de udfylder en vigtig rolle, og derfor bliver savnet, når de ikke dukker op til aktiviteterne. Når børnene på denne måde er forpligtede på fællesskabet, bidrager det til at styrke deres ejerskab for aktiviteterne. Det er således vigtigt at gøre sig overvejelser om, hvornår kunstneriske aktiviteter skal være uforpligtende og dermed tilgængelige for alle, og hvordan og hvornår det er gavnligt at skabe mere forpligtende fællesskaber omkring aktiviteter, der kan understøtte deltagelsen og udviklingen af ejerskab. Ved at have fokus på at skabe gode relationer mellem deltagere og mellem deltagere og voksne i de uforpligtende aktiviteter, skabes der grobund for udviklingen af mere forpligtende fællesskaber.

INDSIGTER OM ADGANG OG DELTAGELSE – FRITIDEN

- I fritidsinstitutioner øger det børnenes adgang til aktiviteterne, når det er kommunikeret klart til både børn, forældre og institutionernes faste voksne, hvor og hvornår aktiviteterne finder sted, og hvad indholdet er. Ved at placere aktiviteterne et synligt sted i fritidsinstitutionen, for eksempel et fællesrum, hvor børnene kommer forbi, skabes opmærksomhed om aktiviteten, og børnene kan derved blive inspirerede til at deltage.
- Det er vigtigt at tage hensyn til praktiske forhold. Aktiviteterne skal foregå i passende lokaler med hensyn til størrelse og udstyr, de skal være af passende længde og foregå på tidspunkter, hvor børnene ikke er for trætte, og hvor der ikke er for stor konkurrence fra andre attraktive aktiviteter.
- Det øger adgang til kunstneriske aktiviteter, når det er muligt at deltage i dem på en uforpligtende og uformel måde. Der skabes adgang for flere, når aktiviteterne ikke kræver tilmelding, når de lægger op til, at alle kan være med og prøve aktiviteterne af, når de muliggør forskellige grader af involvering, og når de ikke forudsætter, at deltagerne har bestemte færdigheder på forhånd.
- Relationer har stor betydning for adgang. Det er vigtigt, at kunstpædagogerne fremstår som tillidsvækkende og som attraktive personer at bruge tid med. De voksne omkring børnene, som for eksempel fritidsinstitutionernes faste medarbejdere, spiller også en afgørende rolle i forhold til at understøtte deltagelse, enten ved selv at deltage eller ved at opmuntre børnene til at deltage og være opmærksomme på børn, der kræver særlig støtte.
- Børnenes deltagelse i kunstneriske aktiviteter i skole og fritiden styrkes, når aktiviteterne er rammesat, så de indeholder en passende balance mellem en struktur eller impuls, der sætter noget i gang, og børnenes eget initiativ.
- Deltagelsen styrkes af skabende aktiviteter, hvor deltagerne selv får mulighed for at udtrykke sig. Eksperimenterende og legende tilgange til skabelsen af kunst kan give lyst og mod til at kaste sig ud i nye ting og giver potentielt deltagerne oplevelser af mestring og ejerskab.
- Kunstpædagogerne spiller en nøglerolle for understøttelsen af deltageres engagement, særligt når aktiviteterne giver grundlag for udviklingen af gode relationer mellem deltagerne og kunstpædagogen. Det understøtter deltagelsen, når kunstpædagogen involverer sig i børnene og anerkender dem, så der skabes en tryk og tillidsfuld relation.
- For mange børn er de kunstneriske aktiviteter først og fremmest sociale begivenheder, og derfor styrker det deltagelsen, når aktiviteterne giver mulighed for at være sammen med sine venner eller udvikle nye relationer til jævnaldrende. For nogle styrker det engagementet i aktiviteterne at indgå i et forpligtende fællesskab.

Silkeborg, Skanderborg og Odder – Grib kreativiteten. De unge skaber engagement

Hvad sker der, når børn og unge får et rum med plads til fri kreativitet? Det har vi undersøgt i Silkeborg, Skanderborg og Odder i et samarbejde mellem de kommunale musik- og kulturskoler, skolefritidsordninger (SFO), fritidsklubber og ungdomsskoler. Modelforsøget har haft en overordnet målsætning om at udvikle og afprøve aktiviteter, der fremkalder og udvikler børn og unges frie kreativitet og skabertrang.

Når vi har arbejdet ud fra den overordnede idé, er det, fordi vi har en forståelse af, at det er afgørende, at vi skaber muligheder for, at børn og unge kan udfolde sig kunstnerisk og kreativt med et afsæt i, hvad der motiverer og interesserer dem. Vi har ønsket at bidrage til deres livsenergi og give dem glæde ved at være i verden på andre måder end den, der er båret af kognitiv læring. Vi har ønsket at bidrage til deres evne til at tænke nye tanker, tænke skævt i forhold til traditionen, deres evne til at udstille sig selv og turde at begå fejl – og lære af dem. Det er færdigheder, som opbygger og ruster vores børn og unge i en tid, hvor der er fokus på stigende udsathed i ungelivet. Samtidig er det færdigheder, som vores samfund efterspørger i stigende grad.

Konkret har vi i modelforsøget oprettet åbne kulturklubber med kunstneriske aktiviteter for 7-11-årige og 12-15-årige. Kulturklubberne for de 7-11-årige er foregået i SFO'er med facilitatorteams, der bestod af kunstpædagoger og de faste pædagoger fra fritidsinstitutionerne. Sporet for de 12-15-årige er typisk foregået i fritidsklubber eller ungdomsskoler.

Det er igennem modelforsøget blevet tydeligt for os, at såvel placering som åben, fri adgang har afgørende betydning for børn og unges mulighed for at være med. Det gør særligt dørtærsklen lavere for dem, der ikke i forvejen dyrker de kunstneriske fag, når vi rykker aktiviteterne ud i kontekster, hvor de i forvejen befinder sig, som eksempelvis skoler, SFO og fritidsklubber.

Både børnenes og de unges adgang og deltagelse har i høj grad været ansporet af relationer enten til øvrige deltagere, til kendte voksne eller igennem wow-effekten forbundet til mødet med nye, spændende voksne, der arbejder med kunst. For nogle børn har de kunstneriske aktiviteter været en ny mulighed for at passe ind i et fællesskab, hvilket har været motiverende for deres deltagelse, og samtidig har udfordringer i fællesskabsdynamikker nogle steder været årsag til, at deltagere er stoppet. For musik- og kulturskolerne har denne indsigt givet anledning til at stille skarpt på mulighederne for at understøtte gode fællesskaber. Hvad bør det betyde for formaterne på musik- og kulturskolernes undervisningstilbud? Hvilke pædagogiske kompetencer er der behov for at udvikle?

En af de ting, der har gjort særligt indtryk på os, er, hvordan deltagerne har oplevet stor værdi i at få muligheden for og friheden til at udtrykke sig kunstnerisk. Mange af deltagerne har både vist og givet udtryk for, at det kreative, skabende frirum har haft betydning for deres velvære, men også at sådanne frirum ikke er noget, de møder særlig ofte. Deres læringsmiljøer er generelt præget af styring og rammer, hvilket bekræftes af de pædagoger, som også har været med i modelforsøget. Dette har givet anledning til at overveje, hvordan musik- og kulturskolerne fremadrettet – eksempelvis gennem samarbejder med skoler eller andre institutioner – kan spille en større rolle i forhold til at understøtte alle børn og unges muligheder for at udfolde sig indenfor de kunstneriske fag.

Roskilde – Skabertrang

Hvordan skabes der kreative rum, hvor børn og unge, der ikke selv opsøger kunstneriske aktiviteter og fællesskaber, kan mødes? Hvordan muliggøres de gode relationer til og li-geværdige møder med de fagprofessionelle voksne? Og hvordan sikres den tryghed og frihed, som giver alle børn og unge adgang til kreative miljøer og fællesskaber uanset forudsætninger?

Disse spørgsmål er centrale i Roskilde Kommunes projekt *Skabertrang*, der er udviklet i et tæt samarbejde mellem kommunens to musik- og kulturskoler, fritidsklubberne, Egnsteatret Aaben Dans, Museet for Samtidskunst, Professionshøjskolen Absalon og Rytmisk Musikonservatorium. I *Skabertrang* arbejdes der sammen for at skabe nye måder at etablere, udvikle og støtte kunstneriske og kreative ungefællesskaber, der også inkluderer de børn og unge, som ikke tidligere har engageret sig i kunst og kultur.

Alle aktiviteter i modelforsøget har taget udgangspunkt i ønsket om at skabe et møde mellem det uformelle, relationsbaserede læringsmiljø i klubberne og de kunstfaglige tilgange til kunst-, bevægelses- og musikpædagogik i kulturinstitutionerne. Blandt de væsentlige konkrete erfaringer og indsigter kan nævnes:

- Kompetenceudviklingssporet er essentielt for en fælles, tillidsfuld refleksion og dermed et væsentligt forum for videreudvikling af det stærke, tværfaglige samarbejde.
- Variation og diversitet i tilbud og formater giver flere adgang til de kunstpædagogiske aktiviteter, da der er store forskelle i børn og unges ønsker, muligheder og behov.
- Tid (kontinuitet) og sted (de fysiske rammer) udgør sammen med det kunstpædagogiske og -faglige niveau (og dermed kvaliteten af indholdet i de enkelte aktiviteter) de vigtigste faktorer for succes.
- Adgang og deltagelse understøttes i særlig grad af et fokus på: afgrænsede, fælles projekter (fx camps); professionalismisme og kunstfaglig kvalitet; relationen til de medvirkende børn og unge; det fællesskabende (sociale) samt selvorganiserede element; aktiviteter tæt på børn og unges hverdag.
- Omvendt kan barriererne være: den organisatoriske uforudsigelighed, når den spontane lyst får forrang for den forpligtende tilmelding; kunstpædagogernes begrænsede tid med de unge; den vanskelige bevægelse mellem det åbne målløse uformelle rum og ønsket om at skabe den intensitet og fælles fokusering, der kendetegner mere produktorienterede processer.
- Særligt i sårbare rum og grupper kan den unges arbejde med sit eget kunstneriske formsprog styrke evnen til at udtrykke sig og finde sig til rette i livet generelt.
- Det præstationsfrie rum kan for nogle børn og unge skabe nye muligheder for kreativitet og selvopdagelse.
- Et fokus på tilstedeværelse, nærvær, fordybelse og fællesskab danner grundlaget for den unges egen lyst, motivation og nysgerrighed til fortsat at dyrke kreativiteten og kunstneriske aktiviteter.

I Roskilde er 'Skabertrang' således blevet et begreb, en tanke, som dækker den fælles arbejdsmetode, vi fremover vil benytte i de kunstneriske og kreative møder med børn og unge både i og udenfor de institutionelle rammer. Vi ønsker at give alle børn og unge mulighed for at opdage deres kreativitet, udforske kunsten og skabe deres fælles virkelighed.

Amager, København – Mere kultur på Amager

Børnekulturhus Ama'r har ikke kapacitet til at tilbyde alle de aktiviteter i børnekulturhuset, vi gerne vil. Ligeledes har vi problemer med at tiltrække alle vores ønskede målgrupper til huset. Det kræver en kulturændring for udvalgte grupper at møde op i huset, og formålet med modelforsøget var derfor at undersøge, hvordan vi skaber kulturtilbud andre steder, som er nemt tilgængelige for flere børn og unge.

Vi har i modelforsøget arbejdet med tre delprojekter på Amager, der alle ønsker at nå ud til børn og unge, der normalt ikke har et aktivt fritidsliv, ved at gøre dem til medskabere af aktiviteten. Ét af delprojekterne var med musikskolen Rytmisk Center, der har til huse på Vesterbro, og som arbejder med at skabe alternative læringsrum for musikundervisning med henblik på at nå ud til børn, der normalt ikke går til musik.

I modelforsøgsperioden har Rytmisk Center udbudt åbne, fleksible musikworkshops for 10-13-årige i den lokale skoles musiklokale hver torsdag eftermiddag i efterårssemesteret. Workshopforløbet var gratis og krævede ikke tilmelding. Det åbne, fleksible format blev valgt, fordi det adskiller sig fra traditionel instrumentalundervisning, der kan være præget af pligt og disciplin, hvilket kan være en adgangsbarriere for nogle børn og unge. Det fleksible format fokuserer i højere grad på at skabe et inkluderende rum, der gør deltagerne nysgerrige og giver dem muligheder for at eksperimentere og få succesoplevelser i et musikalsk fællesskab.

Rytmisk Center har samarbejdet med to lokale fritidsklubber, da forventningen var, at velkendte voksne er nødvendige for at styrke adgangen til målgruppen. De faste pædagoger er i daglig kontakt med børnene og har dermed kunnet fungere som brobyggere mellem musikunderviseren fra Rytmisk Center og klubben. Her var det særligt én pædagog, der blev et afgørende bindeled mellem workshoppen på skolen og klubbens børn. Ligesom Rytmisk Center ønsker denne pædagog at udbrede musik blandt børnene og udbyder derfor selv fast bandsammenspil i klubtid et par gange om ugen. Den fælles vision gjorde samarbejde mellem pædagogen og Rytmisk Center nemmere. Pædagogen tog hurtigt rollen på sig som brobygger og fik i projektperioden engageret andre pædagoger til at lave følgeordning en uge i sommerferien. Pædagogen fik også rekrutteret børn løbende til workshopforløbet i efteråret – børn, som allerede havde fået smag for sammenspil igennem musiktilbuddet på klubben, og derfor vidste nogenlunde, hvad de gik ind til.

Til trods for den musikinteresserede klubpædagog som brobygger har det dog været svært at få målgruppen til at deltage i workshopforløbet. Deltagerantallet har svinget fra nul til ti deltagere, hvor nogle stykker har været gengangere. Rytmisk Center har eksperimenteret med at skabe et musik fællesskab mellem deltagerne til workshopforløbet ved at fokusere på deltagernes interesser, men vi er blevet overraskede over, hvor svært og tidskrævende det er at skabe et fællesskab blandt børn, der ikke nødvendigvis kender hinanden på forhånd, særligt i et fleksibelt format, hvor man ikke kan regne med, at de samme børn dukker op hver gang. De børn, der kom, var dem, der allerede på forhånd kunne identificere sig med aktiviteten.



Band med medlemmer på 9-11 år spiller første koncert med Bandfabrikken på Fermaten i Herning. Fotos: Jon Kristensen.

8

DE UNGE

For unge mennesker kan deltagelse i kunstneriske aktiviteter være et vigtigt element i det sociale liv og i identitetsdannelsen,¹⁰¹ og en del modelforsøg har eksperimenteret med at skabe kunstneriske aktiviteter for de unge, hvilket i denne sammenhæng vil sige personer i alderen 13-18 år.¹⁰² Disse aktiviteter er foregået i tilknytning til fritids- eller kulturinstitutioner eller i ikke-institutionelle sammenhænge. For de fleste modelforsøg, der har arbejdet med denne målgruppe, har Grib Engagementet givet anledning til at starte nye kunstpædagogiske aktiviteter op fra bunden med det formål at skabe nye relevante tilbud for den unge målgruppe. Det har imidlertid generelt set været en udfordring for modelforsøgene at skabe kontakt til større grupper af unge mennesker, der ikke i forvejen var involveret i kunstneriske aktiviteter. Erfaringerne på tværs af modelforsøg peger på, at for at lykkes med denne opgave, skal der investeres meget tid i relationsarbejde med målgruppen og i at få en dybere forståelse for de kontekster, som de unge befinder sig i. Nogle modelforsøg har således mest af alt skabt indsigt i, hvor omfattende og kompleks denne opgave er. I det følgende afsnit formidles de væsentligste erfaringer med at skabe adgang og styrke deltagelsen for de unge.

ADGANG

TILGÆNGELIGHED OG SYNLIGHED

Tilgængelighed er særligt forbundet med nødvendigheden af, at aktiviteterne foregår et passende sted og tidspunkt, der gør det muligt for de unge at deltage. Selvom den unge målgruppe er mobil og selv kan transportere sig rundt til aktiviteter, er det vigtigt at være opmærksom på de praktiske behov, som de unge har i forhold til økonomi, transport og muligheden for at få mad, som hurtigt kan blive barrierer for adgang, hvis ikke der bliver taget højde for dem. For unge i udsatte positioner kan penge til en busbillet eller en gratis sandwich gøre en stor forskel.

Aktiviteterne skal ikke bare være tilgængelige, men også synlige for målgruppen, hvilket betyder, at de unge skal have viden om, at aktiviteterne findes, og at der skal kommunikeres om aktiviteterne på relevante platforme og på måder, der inspirerer de unge til at deltage. Synlighed hænger imidlertid også sammen med, at det skal være tydeligt for de unge, hvad aktiviteterne går ud på, og hvad det vil sige at deltage i dem. For en del unge er det vigtigt, at de kan se sig selv i aktiviteten, allerede inden de dukker op, og derfor er det vigtigt, at kommunikationen giver et klart billede af, hvad de kan forvente. En personlig form for formidling af aktiviteterne – via kunstpædagogerne, andre voksne eller unge, der har kontakt til målgruppen – har vist sig at understøtte adgangen.

¹⁰¹ Se Boysen 2022; Hylland og Haugsevje 2019; Nielsen og Sørensen 2014; Nielsen og Sørensen 2017; Tænketanken for Ungekultur 2020.

¹⁰² Flere modelforsøg har haft ambitioner om at skabe aktiviteter for den ældste del af ungemålgruppen, det vil sige de 19-24-årige. Det er imidlertid kun lykkedes i meget begrænset omfang, og derfor er indsigterne i dette kapitel hovedsageligt knyttet til kunstpædagogiske praksisser med unge i alderen 13-18 år.

IDENTIFIKATION MED AKTIVITETEN

Udover tilgængelighed og synlighed peger modelforsøgenes erfaringer på, at adgangen til kunstneriske aktiviteter styrkes, når de indeholder nogle centrale identifikationspunkter, som på forskellige måder kan åbne vejen ind for de unge. For nogle er det selve aktiviteten og de kunstneriske udtryk, der arbejdes med, som er det centrale identifikationspunkt. Hvis de unge føler, at de kan relatere til både udtrykket og det kunstneriske ambitionsniveau, som aktiviteterne lægger op til, skaber det adgang. Baseret på modelforsøgenes erfaringer er det tydeligt, at bestemte genrer og aktivitetsformer skaber adgang for vidt forskellige typer af deltagere – hiphopmusik tiltrækker drenge, mens danseaktiviteter generelt tiltrækker piger – og det er derfor vigtigt at være opmærksom på, at en aktivitets identifikationspotentialer er begrænset og også er forbundet til nogle eksklusionsmekanismer, der gør aktiviteten mindre relevant for andre unge. Det er imidlertid også muligt at udnytte aktiviteterens identifikationspunkter, for eksempel ved at knytte kunstneriske aktiviteter til andre kulturelle praksisser, som en bestemt målgruppe identificerer sig med. I Roskilde har man eksempelvis arbejdet med at skabe et nyt format, der knytter skabende musikalske aktiviteter sammen med gaming-kulturen og derved skaber adgang for en gruppe unge, der mere identificerer sig med gaming end med kunstneriske aktiviteter.

IDENTIFIKATION MED KUNSTPÆDAGOGEN

Det andet identifikationspunkt, som har betydning for at skabe adgang, er de involverede kunstpædagoger, der kan have en personlighed og en kunstnerisk faglighed, som giver de unge lyst til at engagere sig i aktiviteterne. Det understøtter de unges mulighed for at identificere sig med kunstpædago- gen, når de føler sig set og anerkendt og oplever, at kunstpædago- gernes investeringer tid og kræfter i relationen. For mange er det af betydning, at relationen til kunstpædago- gen opleves som ligeværdig og venskabelig. En sådan ligeværdig relation kan understøttes ved, at kunstpædago- gen involverer sig aktivt i de kunstneriske aktiviteter, sætter sig selv på spil, eksperimenterer og prøver nye ting af sammen med deltagerne. Og samtidig er det vigtigt for mange unge deltagere, at kunstpædago- gernes besidder en kunstnerisk fag- lighed, som de unge kan se op til, og som de oplever at kunne lære noget af. I arbejdet med unge mennesker er det således af betydning, at de voksne formår at indtage en sådan dobbeltrolle som ”ligeværdige og autoriteter på en gang.”¹⁰³ Enkelte modelforsøg har fået gode erfaringer med at engagere unge voksne som medarbejdere i de kunstneriske praksisser. Unge voksne, der aldersmæssigt er tæt på deltagerne, kan på autentiske måder agere rollemodeller og bidrage til at skabe inkluderende fællesskaber omkring de kunstneriske aktiviteter.

IDENTIFIKATION MED FÆLLESSKABET

Det tredje identifikationspunkt er det fællesskab, der er rundt om aktivite- terne. Hvis de unge oplever miljøet omkring aktiviteterne som et attraktivt sted at høre til, skaber det lyst til at deltage. For mange unge er de kunstne- riske aktiviteter først og fremmest sociale arenaer, der giver mulighed for at dyrke venskaber og relationer til andre unge. Flere modelforsøg har skabt gode erfaringer med at lave camps eller andre typer af sociale begivenheder, hvor de kunstneriske aktiviteter, fællesskab og socialt samvær er omdrej- ningspunktet. Fordi det sociale aspekt er af afgørende betydning for de un- ges adgang til kunstneriske aktiviteter, kan allerede engagerede unge være

¹⁰³ Se Nielsen og Sørensen 2014: 75.

en stor ressource i forhold til at skabe adgang for en bredere gruppe, da de udgør identifikationspunkter for nye deltagere. Identifikationen med miljøet omkring aktiviteterne kan også være knyttet til det sted, hvor aktiviteterne foregår. Det har således betydning, når der kan skabes en atmosfære og en stemning, der appellerer til de unge, og som gør, at de har lyst til at hænge ud.

Samtidig rummer fællesskabet og miljøet omkring aktiviteterne som identifikationspunkter også en eksklusionsmekanisme. Det kan eksempelvis være problematisk at arbejde med meget brede målgrupper aldersmæssigt, fordi det i nogle sammenhænge vil gøre det vanskeligt for de ældste deltagere at identificere sig med fællesskabet, hvis der er mange meget yngre deltagere. På samme måde kan det også være problematisk, hvis aktiviteterne bærer for meget præg af at være et socialpædagogisk initiativ, der forsøger at inkludere bestemte grupper af udsatte unge, fordi det kan udfordre deltagerens mulighed for at identificere sig positivt med aktiviteterne. At de unge skal kunne identificere sig med fællesskabet og miljøet omkring aktiviteterne betyder dog ikke nødvendigvis, at alle involverede skal have de samme forudsætninger og det samme ambitionsniveau. Erfaringerne peger på, at unge godt kan agere i fællesskaber, hvor deltagerne har forskellige baggrunde, kompetencer og kunstneriske ambitioner. Det afgørende i denne forbindelse er mere, at der kan skabes et fællesskab og et miljø omkring aktiviteterne, der giver mulighed for, at de unge kan indtage forskellige positioner, der matcher deres eget ambitionsniveau, men på en måde, hvor der samtidig er plads til andre.

Når man ønsker at skabe adgang for unge til kunstneriske aktiviteter, er det således relevant at reflektere over, hvordan aktiviteterne, kunstpædagogerne og miljøet omkring aktiviteterne appellerer til deltagerne. Eller sagt på en anden måde, det er relevant at tænke over, hvilke deltagere der appelleres til, og hvilke der ikke appelleres til. Hvis man vil skabe adgang for en mangfoldig gruppe af deltagere, er det vigtigt at indtænke en mangfoldighed i forhold til de kunstneriske genrer, man giver deltagere mulighed for at arbejde med, og ligeledes er det vigtigt, at de kunstpædagoger, som faciliterer aktiviteterne, repræsenterer en mangfoldighed, så der er forskellige identifikationspunkter tilgængelige for deltagerne. Det er en vigtig pointe, at de unge kan blive tiltrukket af aktiviteterne på grund af ét særligt identifikationspunkt, men når først de har fået adgang til aktiviteten, kan andre identifikationspunkter blive mere væsentlige. Man kommer måske på grund af fællesskabet, men bliver på grund af aktiviteten eller relationen til kunstpædagogen – eller omvendt. Fællesskabet omkring de kunstneriske aktiviteter er en afgørende faktor i forhold til at tiltrække og fastholde de unge, og det kræver en vedvarende investering af tid og ressourcer at opbygge appellerende miljøer. Hvis man lykkes med det, er der til gengæld gode muligheder for at kunne nyde godt af nogle selvforstærkende effekter, når de unge, der allerede er engagerede, bliver aktører i forhold til at skabe adgang for andre.

DELTAGELSE

UDGANGSPUNKT I DE UNGES ØNSKER OG BEHOV

En af de centrale faktorer, som modelforsøgene har eksperimenteret med i forhold til at styrke de unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter, handler om at tage udgangspunkt i deltagerens ideer, ønsker og behov. For flere modelforsøg har det været en central antagelse, at de unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter styrkes, når de får mulighed for selv at tage initiativer

og får mulighed for indflydelse. Erfaringerne viser, at de unge oplever det som motiverende, når der tages udgangspunkt i deres ønsker og behov, og når de oplever, at der er kort vej fra formulering af en ide, til der faktisk bliver leveret på den. Til gengæld opleves det som meget demotiverende, hvis deltagerne er blevet stillet i udsigt, at de kan få medbestemmelse, og det af den ene eller anden grund ikke lykkes at skabe rum og plads til deres specifikke ideer og behov.

I den forbindelse er det vigtigt at være opmærksom på, at unge deltagere kan have vidt forskellige ønsker og forventninger til kunstneriske aktiviteter. For nogle er det motiverende at være et sted, hvor de kan øve sig og dygtiggøre sig indenfor specifikke kunstneriske retninger, som de i forvejen er dedikerede til, og som de måske aspirerer til at beskæftige sig med på et professionelt niveau. Sådanne unge vil måske efterspørge flere muligheder for fordybelse og læring, og at kunstpædagogen indtager en mere tydelig position som underviser. Andre unge ser de kunstneriske aktiviteter som et alternativ til skolekonteksten og motiveres i højere grad af spontaniteten og det sociale samvær omkring aktiviteterne. De har ikke nødvendigvis professionelle ambitioner eller motivation for at øve sig, men oplever det som meningsfuldt her og nu at skabe kunst sammen med jævnaldrende. For nogle unge er det motiverende, at der er sat specifikke mål for aktiviteterne, for eksempel en koncert eller en udstilling, for andre unge vil et sådant mål være udfordrende for deres engagement. Modelforsøgenes erfaringer peger på, at det kan være meget vanskeligt at rumme alle de forskellige motivationer og behov, der kan være til stede i samme kontekst – heriblandt kunstpædagogernes egne behov for at skabe aktiviteter, som de anser for at være meningsfulde. Det er således vigtigt at være klar over mulighederne og begrænsningerne forbundet til specifikke kunstpædagogiske praksisser i forhold til at rumme forskellige motivationer. Derfor er det også afgørende, at kunstpædagogerne formår at hjælpe nogle deltagere videre til andre kontekster, hvor deres ønsker og behov lettere vil kunne imødekommes – hvis sådanne kontekster vel at mærke findes.

RAMMESÆTNING

At tage udgangspunkt i de unges ønsker og behov er også forbundet til spørgsmålet om, hvordan aktiviteterne rammesættes, og de muligheder for udvikling af engagement og ejerskab, som forskellige rammesætninger giver. Mange af modelforsøgene har arbejdet med at finde en balance mellem det åbne rum, hvor der er frie rammer for, at deltagerne kan komme på banen med deres ideer og kreativitet, og så de mere faste rammer, der skaber en retning i aktiviteterne og en grad af tryghed og struktur, der bevirker, at deltagerne faktisk kan komme til at gøre noget. Generelt er erfaringen fra de modelforsøg, der eksperimenterede med at skabe helt frie og åbne rammer, som deltagerne selv skulle fylde ud, at en sådan åbenhed ikke nødvendigvis understøtter engagementet. I stedet er det afgørende, at der skal skabes en god struktur og nogle faste udgangspunkter for aktiviteterne, der gør det muligt for deltagerne at engagere sig. Sådanne planlagte udgangspunkter kan sagtens udspringe af deltagerens ønsker og ideer, men det er afgørende, at kunstpædagogerne tager ansvar for at sætte rammer om disse ideer ved at skabe konkrete aktiviteter, hvor det er tydeligt for deltagerne, hvordan de kan bidrage og engagere sig, og hvor de efterhånden får muligheder for at præge aktiviteterne eller helt overtage styringen. En vigtig pointe er dog, at de stærke strukturer samtidig skal være bøjelige i den for-

stand, at de tager højde for deltagernes forskelligheder. En optimal ramme-sætning vil således altid skulle arbejde med en balancegang mellem styring og en mere fri proces.

VARIERET DELTAGELSE I FÆLLESSKAB

En anden væsentlig faktor i forhold til at styrke de unges deltagelse handler om at skabe aktiviteter med mange forskellige roller og måder at være til stede i fællesskabet på, og hvor forskellige erfaringer og kompetencer kan komme i spil. Sådanne muligheder får man, når der skabes miljøer omkring de kunstneriske aktiviteter, der også har tydelige sociale aspekter, som for eksempel når unge sammen planlægger en festival eller deltager på en camp. Her er det ikke kun én type af kompetence, der er vigtig, og det kan have stor betydning i forhold til at styrke deltagernes engagement. I det hele taget er fællesskabet et vigtigt element for de unge. Når der skabes trygge og inkluderende fællesskaber omkring de kunstneriske aktiviteter, får de unge mod på at engagere sig og sætte sig selv på spil på positive måder.

Enkelte modelforsøg har arbejdet med tværástetiske aktiviteter og miljøer, og disse synes at rumme et særligt potentiale i forhold til at skabe varierede muligheder for deltagelse. Tværástetiske praksisser er ikke i lige så høj grad som mere traditionelle kunstneriske aktiviteter definerede af regler og traditioner, og derfor kan det tværástetiske rum i nogle tilfælde udvide rammerne for, hvordan man kan være til stede i kunstneriske aktiviteter. Det kan understøtte de unges oplevelser af at kunne sætte sig selv i spil på nye måder. Til gengæld kan det tværástetiske rum gøre det mere utydeligt, hvad aktiviteterne går ud på, og hvad der forventes af en som deltager, hvilket i nogle tilfælde kan udfordre engagementet.

FACILITERING

For mange af de involverede kunstpædagoger har Grib Engagementet ført til, at de har udviklet en større forståelse af sig selv som facilitatorer af kunstpædagogiske praksisser, snarere end undervisere og lærere. En kompetent facilitator i denne sammenhæng er netop en person, der evner at skabe den rigtige balance mellem åbenhed og struktur, hvor der skabes rammer og struktur, der giver aktiviteterne en retning, men på en måde så det i høj grad bliver med udgangspunkt i deltagernes ideer, ønsker og behov. I nogle situationer vil det være vigtigt, at kunstpædagogen leder ved eksempel og involverer sig på lige fod med deltagerne for at vise, hvordan man kan være til stede i aktiviteterne. I andre situationer kan det være mere produktivt, at kunstpædagogen trækker sig tilbage og lader deltagerne selv overtage ledelsen. Kompetent facilitering handler netop om at kunne forholde sig bevidst til denne balancegang og løbende reflektere over processerne. Ligeledes er det vigtigt, at kunstpædagogen formår at bruge de ressourcer og muligheder, der er til stede i den enkelte situation, og have øje for det specifikke, som forskellige deltagere kan bringe ind i aktiviteterne, og hvordan de kan støtte hinanden.

SELVORGANISEREDE FÆLLESSKABER

Facilitering kan på denne måde ses som et bindeled fra de vokseninitierede aktiviteter til et fokus på de unges selvorganiserede fællesskaber omkring kunstneriske aktiviteter. Enkelte modelforsøg har skabt erfaringer med at understøtte unge, der allerede er engagerede i egne kunstneriske praksisser

i at udvikle og udvide deres handlemuligheder og skabe deres egne fællesskaber, der samtidig giver adgang til andre unge. Erfaringerne med sådanne fællesskaber viser, at kunstpædagogerne stadig spiller vigtige roller, både i forhold til at stille passende faciliteter og økonomi til rådighed for de unge og hjælpe med administrative opgaver og i forhold til at sparre med de unge og byde ind med kunstfaglig kompetence, når det bliver efterspurgt. Det er afgørende i den forbindelse, at man som voksen kan fornemme, hvornår og hvordan man skal byde ind med sparring og facilitering, og hvornår skal man trække sig tilbage. Erfaringerne peger på, at en sådan understøttelse ofte foregår i bølgebevægelser – lidt støtte og derefter en tilbage-trækning, så de unge bibeholder ejerskabet. Det kræver en veludviklet forståelse for den konkrete kontekst at afgøre, hvornår ens tilstedeværelse og understøttelse er produktiv og nødvendig, og hvornår de unge kan handle mere selvstændigt og indtage mere plads på deres egne præmisser.

INDSIGTER OM ADGANG OG DELTAGELSE – DE UNGE

- Aktiviteterne skal være synlige og tilgængelige for de unge. De skal placeres et passende sted og tidspunkt, og de skal kommunikeres til målgruppen på en inspirerende måde, hvor det samtidig er tydeligt, hvad de unge kan forvente.
- Der skabes adgang til kunstneriske aktiviteter, når de unge kan identificere sig med det kunstneriske udtryk, der arbejdes med, og det ambitionsniveau, som er indlejret i aktiviteterne.
- Kunstpædagogerne er også vigtige identifikationspunkter for deltagerne. Adgang styrkes, når kunstpædagogerne besidder en personlighed og en kunstnerisk faglighed, der giver de unge lyst til at involvere sig i en relation til kunstpædagogen. Det er vigtigt, at den unge føler sig set og anerkendt, og for nogle unge understøttes det af, at relationen opleves som ligeværdig og venskabelig.
- Det styrker adgangen til kunstneriske aktiviteter, når de unge kan identificere sig med fællesskabet og miljøet omkring aktiviteterne. For mange unge er kunstneriske aktiviteter først og fremmest sociale arenaer, og det er derfor vigtigt, at de har lyst til at høre til og være en del af fællesskabet. Allerede engagerede unge er vigtige repræsentanter for fællesskabet og potentielt en stor ressource i forhold til at skabe adgang for andre.
- Adgang for unge styrkes på denne måde ved at skabe inkluderende fællesskaber omkring kunstneriske aktiviteter, der indeholder en mangfoldighed af identifikationspunkter. Det vil gøre det muligt for unge med forskellige udgangspunkter og forudsætninger at se sig selv som en del af de kunstneriske aktiviteter.
- Adgang og deltagelse styrkes også gennem intensive begivenheder og aktiviteter, for eksempel camps og festivaler, der både rummer konkrete aktiviteter, som målgruppen kan identificere sig med, og samtidig har et socialt aspekt, som giver mulighed for udviklingen af stærke relationer. Det er vigtigt, at sådanne begivenheder rummer mange forskellige deltagerpositioner og i det hele taget er baseret på inkluderende normer, der kan rumme, at deltagerne har forskellige baggrunde og forudsætninger. Tværfaglige praksisser synes at rumme et potentiale i denne sammenhæng.

- Unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter styrkes, når aktiviteterne tager udgangspunkt i deltageres ideer, ønsker og behov.
- Rammesætningen af de kunstneriske aktiviteter skal stræbe efter en produktiv balance mellem struktur og åbenhed; strukturen skal afgrænse og definere aktiviteterne, så deltagerne bliver engagerede, men samtidig skal aktiviteterne være kendetegnet af en åbenhed, der skaber rum for, at deltagerne kan få indflydelse på og udvikle ejerskab til aktiviteterne.
- Deltagelse styrkes, når kunstpædagogerne er bevidste om og udvikler deres rolle som facilitatorer. En god facilitator evner at finde den rigtige balance mellem struktur og åbenhed og formår at bruge de ressourcer, der er til stede i situationen, til at sætte produktive rammer for de kunstneriske aktiviteter. Facilitatoren kan tage styringen og lede ved eksempel, men har også fornemmelse for, hvornår det er produktivt at overlade initiativet til deltagerne.
- For særligt den ældre del af målgruppen styrkes deltagelsen i selvorganiserede fællesskaber, hvor de unge har en høj grad af ejerskab til alle processer. Her spiller kunstpædagogerne særligt en rolle i forhold til at understøtte praktiske og administrative aspekter af de kunstneriske aktiviteter og skal stå til rådighed med sparring og facilitering, når det er nødvendigt.

Egedal – Bandstarter

Modelforsøget i Egedal tog udgangspunkt i en allerede eksisterende musikcamp *Musikstarter*, der foregår i Stenløse Kulturhus hvert år i efterårsferien med ungdomsskolen (Ung Egedal) som arrangør. Modelforsøget fokuserede på i et samarbejde mellem ungdomsskolen og Musik- og Kulturskolen dels at hverve campdeltagere i miljøer, institutionerne ikke normalt har fokus på, og dels at tilbyde forløbet *Bandstarter* efter musikcampen. Bandstarter havde form af et faciliteret øvelokale (musiklokale på en lokal skole) hver onsdag kl. 16-20 med to facilitatorer tilknyttet – en fra hver institution.

Deltagerne i Musikstartercampen var i alderen 13-20 år og havde meget forskellige baggrunde og forudsætninger. Musikcampen havde sangskrivning i centrum, og der undervistes i og faciliteredes for sangskrivning og sammenspil på en måde, hvor der var plads til alle uanset erfaring og niveau. Deltagerne i Bandstarter-forløbet havde alle været med i Musikstartercampen, og det gjaldt for både *Musikstarter* og *Bandstarter*, at deltagerne havde meget forskellige forudsætninger, baggrunde og motivationer for at deltage.

Udvalgte pædagogiske fokuspunkter:

- Vi sagde aldrig nej.
- Vi gav et aktivt modspil til de unges selvkritik.
- Vi arbejdede med musikalsk tilstedeværelse og ansvar og ikke med progression.
- Vi igangsatte ofte sammenspilsaktiviteter, men undgik at være sammenspilsundervisere.
- Pigerne, der ofte synger, blev inspireret til også at spille på instrumenter.
- Alle kunne/måtte være med i lokalet – og hvis man var i lokalet, så skulle man være med i musikken.
- Vi arbejdede med at skabe musik, der var meget enkel og nem at være med i, og som gav mulighed for fuld deltagelse uanset færdighedsniveau.
- Vi søgte med vores handlinger og ikke-handlinger at facilitere et musikalsk aktivitetsrum, som var andet og mere end et undervisningsrum.

Vi har lært flere ting af projektet, for eksempel at et rodet musiklokale på en kedelig skole godt kan være et fedt sted at være. Måske var det en fordel, at der ikke var andet at gøre end at være sammen om musikken. Vi lærte også, at fællesskabet blandt deltagerne er afgørende for at styrke engagementet. Der blev hurtigt etableret en Messenger-gruppe, hvor de unge kommunikerede direkte med hinanden. Et par af de unge tog hver uge ansvar for at skrive i gruppen og spørge til, hvem der kom næste onsdag. Det sikrede kontinuitet og ejerskab, og de unge blev medansvarlige for hinandens adgang og deltagelse. Flere af de unge kom hver uge, også selvom de ikke kunne være der ret længe, før de skulle videre til noget andet. Fællesskabet var så attraktivt, at det var umagen værd.

Samtidig har vi erfaret, at den tilgang til faciliteringen af musikalske aktiviteter, som vi har haft i Bandstarter, over tid fik dem, der havde meget få musikalske færdigheder og meget svært ved at koncentrere sig, til at være fokuserede og fuldt deltagende i det musikalske samvær. Efter modelforsøgets ophør har nogle af de unge lavet et band, der øver på egen hånd. Andre spiller musik i kommunens ungehuse, når de har tid og lyst. Mange af deltagerne fra forløbet har været på Musikstartercamp igen i 2022.

Herning, Holstebro, Ikast-Brande, Ringkøbing-Skjern – Bandfabrikken

Bandfabrikken er et musikprojekt målrettet børn og unge i alderen 9-18 år i fire kommuner i det midt- og vestjyske i et tværinstitutionelt samarbejde imellem musik- og kulturskoler og ungdomsskoler. Spillesteder i alle fire kommuner har også været med i samarbejdet og har stillet scener til rådighed i forbindelse med koncerter og festivaler.

I *Bandfabrikken* spiller man musik i bands og er sammen i et forpligtende, ligeværdigt fællesskab, hvor man har ansvar for hinanden og måden, bandet fungerer på. Deltagerne har følt ansvar for fællesskabet og mærket, at det er vigtigt, at man møder op, og de har følt sig værdifulde og set af hinanden og af de voksne. Dette har været vigtigt for fremdrift og arbejdsglæde. Børnene melder sig til for en given periode og bliver fordelt i bands alt efter alder og musikalsk kunnen. Der er nemlig stor bredde i den musikalske erfaring blandt deltagerne i *Bandfabrikken*, da de ikke nødvendigvis behøver at kunne spille et instrument, før de starter. Til gengæld skaber børnene selv musikken i deres bands. De arbejder sammen om at lave musik og tekst – med støtte og rådgivning fra en voksen. Den voksne er ikke en traditionel styrende underviser, men har i stedet en facilitatorrolle, som vi kalder banddoktor.

Den skabende proces i *Bandfabrikken* skal ikke opstå ”ud af det blå”, men hjælpes i gang af forskellige værktøjer, og denne igangsætning har vist sig meget væsentligt for udvikling af kreativiteten. Værktøjerne kan bestå i en roulette med bogstaver, papirlapper med akkorder, flow-writing eller instrumentrotation – eller noget helt femte. Det har vist sig langt sværere at skabe noget for deltagerne, hvis de ikke får denne ramme at arbejde ud fra, og kreativiteten og unikke musikstykker gror ud fra disse første frø.

Børnenes skabelsesproces sker i størst mulig ligeværdighed med den voksne. Banddoktorens ikke-styrende rolle styrker nemlig deltagerens følelse af at arbejde på lige fod, og der opstår en følelse af kammeratskab imellem børn og voksne. Banddoktoren ved meget om musik og kan hjælpe børnene med at forstå nogle musiske principper eller stramme en rytme op, men han eller hun har ikke en facitliste eller retten til at bestemme. Det har børnene i fællesskab. De færdige numre bliver fremført til koncerter i løbet af sæsonen, og dette at skulle vise til andre, hvad de har skabt, medfører lyst til at arbejde sammen mod målet og derefter stolthed og glæde over at have optrådt med deres helt eget unikke stykke musik.

Det tværinstitutionelle samarbejde har medført forståelse for hinandens kerneværdier og forskellige formål. Hvor musik- og kulturskolerne har det skabende og kreative som det egentlige mål, bruger ungdomsskolerne i stedet de kunstneriske fag som middel til dannelse hos de unge. Denne indsigt og udviklingen af forståelse for hinandens udgangspunkter har gjort det muligt at lade det bedste af de to verdener mødes og komme stærkt til udtryk i *Bandfabrikken*.

Bandfabrikken er kommet for at blive, og fremadrettet er der planer om at styrke det tværestetiske samt igangsætte højere grad af samskabelse fremfor bare samarbejde. *Bandfabrikken* har indtil nu især ramt børn i alderen 9-15 år, men vi vil også gerne nå de unge i gymnasiealderen. Dette tænkes gjort ved at ændre formatet i forhold til denne målgruppe blandt andet via større involvering af spillestederne. Der er også et ønske om at bevare det tværkommunale samarbejde. Målet er fortsat at inspirere hinanden, holde fælles workshops og koncerter – og lade helt nye og endnu ukendte samskabelser opstå.

Gentofte – Story of My Life

Gentofte Kommunes modelforsøg med titlen *Story of My Life* havde overordnet til formål at fremme en bredere deltagersammensætning med hensyn til social og kulturel baggrund, køn, alder og etnicitet på musikskolen og kulturskolerne i kommunen. Vi ønskede at række ud til nye brugere gennem en nytænkning af vores tilgang til outreach og fastholdelse i form af et alternativt undervisningsformat med en tværfaglig tilgang.

Vi tilrettelagde et forløb på seks uger, som tog udgangspunkt i C:NTACTs brugerdrevne metode, der lader deltagerne formidle deres egne personlige fortællinger og oplevelser for deres omverden. Forløbet blev udbudt til børn og unge, der allerede var elever på musikskolen og kulturskolerne, såvel som til nye deltagere. De nye deltagere deltog i forløbet side om side med de eksisterende elever for at etablere en hurtig tilknytning til skolerne. Forløbet er baseret på fællesskab og samskabelse og lod deltagerne arbejde med musik/komposition, improvisation, koreografi/dans, teater/instruktion, visuel kunst, street art, rap og storytelling med det overordnede mål at skabe et fælles værk – en forestilling – som blev vist fire gange på Bellevue Teatret.

Hvor musikskolen og kulturskolerne før havde lange ventelister med børn og unge, der søgte vores tilbud, er det nu os, der søger de unges tid. Rollerne er byttet om, og det betyder, at vi må tænke i nye baner for vedblive at være relevante kulturinstitutioner. I modelforsøget arbejdede vi eksempelvis med aktiv rekruttering for at nå de nye deltagere, og derudover har vi gjort aktiviteten gratis og sikret, at det var nemt at tilmelde sig. Dette arbejde med at udvide tilgængeligheden viste sig at være vigtigt. Blandt deltagerne i vores projekt var fire modtageelever fra den kommunale ungdomsskole, og ifølge deres lærer havde de ikke været i stand til at deltage, hvis aktiviteten havde kostet penge. Dette er et afgørende perspektiv, idet de fire deltagere repræsenterer en målgruppe, vores modelforsøg særligt ønskede at skabe adgang for. Derudover erfarer vi, at forplejning og penge til transport er med til at skabe de bedste forudsætninger for deltagelse, særligt for deltagere fra ressourcetsvage familier.

I *Story of My Life* har vi arbejdet med at styrke deltagelsen og give de unge medindflydelse og medejerskab for aktiviteterne. Det har vi gjort ved at gøre det muligt for dem at sætte sig selv i centrum og bruge deres eget liv og egen virkelighed som omdrejningspunkt i de kunstneriske aktiviteter. Vores erfaringer fra modelforsøget viser, at de unges deltagelse blev styrket af denne tilgang. For at deltagerne blev trygge ved selv at tage styringen i de kunstneriske processer, viste det sig at være væsentligt, at de unge følte sig som ligeværdige med kunstpædagogerne, accepterede for dem, de er, og som en del af et fællesskab.

En vigtig indsigt er også, at de unge som udgangspunkt har et ønske om at udtrykke sig, og at det ikke nødvendigvis betyder så meget, hvilket fag eller kunstnerisk udtryk de gør det igennem. Det har givet os nogle overvejelser i forhold til den måde, børn og unge tilmelder sig aktiviteter på musikskolen og kulturskolerne. Fremover må vi tage mere udgangspunkt i de unge selv og så finde ud af udtryksformen sidenhen.



Fra forestillingen "Livsglæde og alt det rundt om", *Story of My Life*, Gentofte 2021. Fotos: Jón Bjarni Hjartarson.

9

HVAD LÆRTE VI SAMLET SET OM ADGANG OG DELTAGELSE?

I de foregående afsnit er erfaringerne fra modelforsøgenes arbejde med forskellige målgrupper formidlet. Disse erfaringer er skabt på baggrund af de antagelser, som hvert modelforsøg har opsat og gjort til udgangspunkt for udviklingen af kunstpædagogiske praksisser. For hver målgruppe er der blevet identificeret en række faktorer og mekanismer, som synes at have særlig betydning, når man arbejder med adgang og deltagelse i kunstneriske aktiviteter. I dette afsnit trækkes nogle overordnede temaer frem, som kan siges at gå på tværs af målgrupper, og som i løbet af arbejdet med Grib Engagementet har vist sig som væsentlige for kulturinstitutioner og kunstpædagoger at forholde sig til, når de forsøger at styrke børn og unges adgang til og deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Disse temaer er i høj grad kommet til syne i de mange samtaler og diskussioner, der har fundet sted i regi af Grib Engagementets arbejdsgruppe. I diskussionen inddrages tillige perspektiver fra relevante undersøgelser og forskning relateret til disse tematikker.

Som afslutning på kapitlet fremsættes en række anbefalinger til kunstpædagoger og kulturinstitutioner. Da det som udgangspunkt er aktører som musik- og kulturskoler og andre kulturinstitutioner, der bærer det største ansvar for at udvikle og understøtte børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter, har analysen særligt fokus på at tydeliggøre den læring, som er relevant for disse institutioner. Samtidig er det vigtigt at påpege, at denne opgave kun kan løftes i samarbejde med de aktører og institutioner, som danner rammer for børnenes og de unges liv, og med de professionelle voksne – socialarbejdere, pædagoger, lærere – der har berøring med de forskellige målgrupper.

ADGANG OG FORSTÅElsen FOR KONTEKST

Grib Engagementet har givet anledning til at stille skarpt på spørgsmålet om børn og unges adgang til at deltage aktivt i kunst. Som også påpeget tidligere i denne rapport, har problemstillingen omkring børn og unges ulige adgang til kunstneriske aktiviteter også været genstand for undersøgelse i skandinaviske rapporter på kulturskoleområdet. En samlet konklusion på disse undersøgelser er, at barriererne for adgang må anses for at være et multidimensionelt fænomen, der har at gøre med både økonomiske, geografiske, organisatoriske, sociale, kulturelle og pædagogiske forhold. I det nyligt udgivne kundskabsgrundlag for den norske kulturskole peger forfatterne på en høj pris, utilgængelighed på grund af tidspunkt og sted for aktiviteterne, manglende synlighed og oplevelsen af, at indholdet i aktiviteterne ikke er relevant, som faktorer, der alle spiller ind i forhold til børn og unges adgang til den norske kulturskole.¹⁰⁴ I den svenske kulturskoleudredning fra 2016 peger Monica Lindgren på begrænsningen af pladser i kulturskolen, geografisk afstand til aktiviteterne, prisen for tilbuddet, kommunikation og synliggørelse af tilbuddene, kønsaspekter (at nogle aktiviteter opleves som at være 'for piger' eller 'for drenge'), undervisningsformerne og et smalt udbud af aktiviteter som forskellige barrierer, der alle har betydning for adgang.¹⁰⁵

¹⁰⁴ Berge m.fl. 2019: 129.

¹⁰⁵ Kulturskoleutredningen 2016.

Bård Kleppe, som har undersøgt kulturskolebrug blandt indvandrere i Norge, angiver økonomiske, sproglige og kulturelle barrierer som væsentlige faktorer i forhold til adgang, ligesom den geografiske tilgængelighed til aktiviteter og de omfattende krav til forældrenes engagement er medvirkende årsager til, at kunstneriske aktiviteter fravælges som fritidsaktiviteter af familier med minoritetsbaggrund.¹⁰⁶ I Egil Bjørnsens undersøgelse af barrierer for kulturskoledeltagelse i de større norske byer nævnes manglende synlighed og kendskab til kulturskolens aktiviteter som en væsentlig forklaring på, hvorfor børn og unge ikke bruger kulturskolens tilbud.¹⁰⁷ Pris nævnes også som en faktor, som dog ifølge Bjørnsen ikke i sig selv er afgørende i forhold til arbejdet med at skabe en mere inkluderende institution. Karin Gustavsen og Sigbjørn Hjelmbrekke har undersøgt kulturskoletilbuddet i Norge med specifikt fokus på børn fra familier med lav indtægt.¹⁰⁸ De peger på et højt prisniveau for kulturskoleaktiviteter som en eksklusionsfaktor, og at fripladsordninger og regulering af priser baseret på indkomst er brugbare redskaber til at skabe øget adgang. Derudover peger de på, at brede og forskelligartede tilbud har en stor betydning for at skabe adgang for børn og unge fra forskellige samfundsgrupper, ligesom samarbejde mellem kulturskolen og andre institutioner som skole og fritidsinstitutioner er afgørende for, at kulturskolen kan blive en institution for alle.

I Finn Holsts undersøgelse af det københavnske projekt *Mere musik til byens børn* udpeges lokaliseringen af aktiviteterne som en helt afgørende faktor i forhold til at skabe adgang for flere – særligt i forhold til børn i udsatte positioner eller fra familier med lav indkomst.¹⁰⁹ I det undersøgte projekt er aktiviteterne forankret i (fritids)institutioner, hvor deltagerne allerede er, og det fremhæves som et afgørende redskab i forhold til at skabe adgang for de børn, der ellers ikke ville have mulighed for at deltage i kunstneriske aktiviteter. Rapporten peger imidlertid også på en anden eksklusionsmekanisme, som er relateret til projektkarakteren af initiativet. *Mere musik til byens børn* er – ligesom Grib Engagementet – et udviklingsprojekt, der har udviklet praksisser, strategier og tilgange, der giver børn fra mindre ressourcestærke hjem adgang til musikaktiviteter, og selvom projektet bliver beskrevet som en stor succes i og med, at det er lykkedes at give adgang til en stor mængde børn, så har projektet ikke ført til de organisatoriske og institutionelle forandringer, der sikrer, at børnene fortsat er involverede i kunstneriske aktiviteter. Særligt børn og unge i udsatte sociale positioner er ofte målgrupper i såkaldte outreach-initiativer, som er projekter af en midlertidig karakter, hvor kulturinstitutioner forsøger at skabe kontakt til nye målgrupper. Selvom sådanne projekter kan skabe stor værdi og glæde for de deltagende børn og unge, så er der en fare for, at netop midlertidigheden er et problem i sig selv, fordi der i sådanne projekter ikke skabes en tilstrækkelig sammenhæng med deltagerens hverdagskontekst og en bæredygtighed, der giver deltagerne reelle muligheder for at fortsætte og uddybe deres engagement i kunstneriske aktiviteter. Midlertidige projekter kan således anviser nye veje – både for deltagere og institutioner – men de kan også komme til at forstærke den ulighed, som feltet er præget af i forvejen, og som outreach-aktiviteter netop forsøger at gøre op med.¹¹⁰

Modelforsøgene i Grib Engagementet har ligesom de undersøgelser, der refereres til her, identificeret en mængde forskellige mekanismer og faktorer,

¹⁰⁶ Kleppe 2013.

¹⁰⁷ Bjørnsen 2012.

¹⁰⁸ Gustavsen og Hjelmbrekke 2009.

¹⁰⁹ Holst 2018a.

¹¹⁰ Eriksson m.fl. 2022.

som regulerer børn og unges adgang til kunstneriske aktiviteter. I de foregående kapitler er faktorer som tilgængelighed, synlighed, tryghed og relationer, oplevelsen af relevans samt muligheden for at identificere sig med aktiviteterne og fællesskabet omkring dem blevet fremhævet som vigtige dimensioner af spørgsmålet om adgang, om end disse faktorer har forskellig vægt i relation til forskellige målgrupper. Et samlet blik på modelforsøgenes erfaringer viser imidlertid også, at disse barrierer er i spil på forskellige måder i forskellige kontekster. Der er stor forskel på at vokse op i en landsby i Holbæk Kommune og i centrum af Aarhus by i forhold til, hvilke barrierer der er af betydning i reguleringen af adgang. Og sådanne forskelle kan også observeres på helt lokalt plan, hvor nogle barrierer kan have betydning for børn, der vokser op i ét område af en by, mens andre barrierer har betydning for børn fra et andet nabolag. For så vidt kan detaljeringsgraden trækkes helt ned på individniveau, idet personlige forudsætninger, behov og udfordringer i mange tilfælde kan regulere børns adgang til kunstneriske aktiviteter.

Spørgsmålet om børn og unges adgang til kunstneriske aktiviteter er således et både komplekst og dynamisk problemfelt. Men en grundlæggende indsigt om adgang, som Grib Engagementet har skabt, er, at når kulturinstitutioner vil skabe adgang til kunstneriske aktiviteter for flere børn og unge, er det afgørende, at de tager udgangspunkt i de specifikke børn og unge, det handler om, og udvikler kunstpædagogiske praksisser, der tager udgangspunkt i den hverdagskontekst, de potentielle deltagere lever i. Ved at engagere sig i deltagernes kontekst har man som kulturel aktør langt bedre muligheder for at få en forståelse for de specifikke muligheder og barrierer, som regulerer adgangen til at beskæftige sig med kunst. Forståelsen for kontekst handler om at gøre sig klart, hvem de potentielle deltagere er, hvilke rytmer der er i deres hverdagsliv, hvor de opholder sig, hvilke voksne de har kontakt til og er trygge ved, hvornår de har tid og overskud til at deltage i kunstneriske aktiviteter, og hvilke praktiske behov de har i forhold til for eksempel mad eller transport.

At basere udviklingen af kulturtilbud på en forståelse for målgruppen kan også ses i sammenhæng med en anbefaling om at udvikle aktiviteter med udgangspunkt i, hvem målgruppen er, hvad de orienterer sig imod, og hvad de oplever som relevante og meningsfulde kulturelle udtryk. En del af modelforsøgene har haft et særligt fokus på børn og unge, som ikke i forvejen bruger de eksisterende kulturtilbud, og i flere projekter er disse børn blevet kategoriseret som 'ikke-brugere' eller fra 'kulturuvante hjem'. Disse kategoriseringer indikerer en forforståelse af målgruppen, der underkender, at børnene i realiteten kan være ganske kapable kulturbrugere og kulturskabere, men blot orienterer sig mod andre aktiviteter og platforme end kulturinstitutionerne.¹¹¹ Mobiltelefoner og anden teknologi har gjort børn og unge i stand til at skabe og forbruge kultur på nye måder i deres hverdagsliv, som i mange tilfælde fuldstændig forbigår de traditionelle kulturinstitutioners opmærksomhed.¹¹² Baseret på erfaringerne fra Grib Engagementet er der grund til at spørge, hvorvidt kulturinstitutionerne i højere grad bør bestræbe sig på at møde børn og unge i de kulturelle udtryksformer, som de allerede bruger og identificerer sig med, og bruge det som udgangspunkt for udviklingen af nye kulturtilbud. På denne måde bliver spørgsmålet om adgang vendt på hovedet: Det er ikke nødvendigvis børn og unge, der skal have adgang til kulturinstitutionernes tilbud, men i lige så høj grad kulturinstitutioner og kunstpædagoger, der skal have adgang til de kulturelle og

¹¹¹ Se diskussion af 'ikke-brugere' i Balling og Kann-Christensen 2013.

¹¹² Jenkins og Bertozzi 2008.

sociale fællesskaber, som børn og unge allerede er en del af, og forståelse for de kulturelle udtryk, som de orienterer sig imod.

Det betyder ikke, at børn og unge kun skal beskæftige sig med det, de kender i forvejen, og som befinder sig indenfor deres egen umiddelbare interessefære. Den faglighed og de udtryk og tilgange, som kunstpædagoger kan bringe ind i mødet med børn og unge, rummer åbenlyst væsentlige værdier, der netop kan udgøre et vigtigt alternativ til for eksempel børn og unges digitale liv. Det centrale spørgsmål er imidlertid, om kulturinstitutionerne har gjort nok for at komme børn og unge i møde i forhold til de kulturelle udtryk, som de faktisk bruger og identificerer sig med, eller om de har været for hurtige til at stemple en stor gruppe børn og unge som kulturuvante, fordi de ikke har oplevet de eksisterende tilbud som relevante for dem. Grib Engagementet giver anledning til at spørge, om det for kulturinstitutionerne bør handle mindre om at rekruttere børn og unge til aktiviteter og mere om at lade sig rekruttere af børn og unge til de projekter, som de finder interessante? Her har Grib Engagementet vist, at kulturinstitutionerne kan lære af de traditioner indenfor fritidspædagogikken, som netop tager udgangspunkt i børn og unges egne initiativer, interesser og motivationer.

Denne pointe hænger sammen med en helt central indsigt, der er skabt i Grib Engagementet, og som også bakkes op af andre undersøgelser på området, nemlig at når kulturinstitutionerne ønsker at blive relevante for flere børn og unge, er en effektiv strategi at gøre kunstneriske aktiviteter tilgængelige i de kontekster og institutioner, hvor deltagerne opholder sig i forvejen. Modelforsøgene i Grib Engagementet er særligt lykkedes med at skabe nye tilbud til målgrupperne i alderen 3-12 år, som har det til fælles, at de opholder sig mange timer i institutioner – dagtilbud, skole, SFO og klubber – hvor kunstpædagoger i samarbejde med de faste voksne omkring børnene kan gøre kunstneriske aktiviteter tilgængelige. I denne forbindelse har det vist sig som afgørende, at kunstpædagoger og kulturinstitutioner ikke kun bestræber sig på at forstå deltagerne, men i lige så høj grad tager udgangspunkt i institutionernes liv og hverdag. Samarbejdet om de kunstpædagogiske aktiviteter i disse kontekster har fungeret bedst, når aktiviteterne er blevet tilpasset institutionernes rammer, traditioner og behov, som på forskellig vis regulerer muligheden for, at de tilstedeværende børn og voksne kan engagere sig i de kunstneriske aktiviteter. Dette aspekt udfoldes yderligere i kapitlet om samarbejde på tværs.

Grib Engagementet peger således på, at for at lykkes med at skabe adgang for flere, er der behov for, at kunstpædagoger og kulturinstitutioner udvikler en dybere forståelse for og tilpasser sig de kontekster, som børn og unge lever deres liv i. Det kræver en detaljeret indsigt i børn og unges liv at lægge til rette for deres deltagelse i kunstneriske aktiviteter, og det er en opgave, der kræver både tid og ressourcer. Ofte har det vist sig, at disse ressourcer er godt givet ud, for en kunstpædagogisk indsats, der er baseret på forståelse for målgruppen og den kontekst, de potentielle deltagere lever i, har markant bedre muligheder for at lykkes. For at skabe en dyb forståelse og få indsigt i de specifikke forhold, der har betydning for børn og unges adgang til de kunstneriske aktiviteter, er det vigtigt, at de kunstpædagogiske praksisser udvikles i tæt samarbejde med de personer, der er tæt på de potentielle deltagere – deres forældre, lærere, pædagoger, socialarbejdere eller andre, der har gode relationer til målgruppen.

RELATIONERNES BETYDNING

En anden grundlæggende indsigt, der gælder på tværs af modelforsøg og målgrupper, handler om det relationelle arbejde omkring de kunstneriske aktiviteter, som er fundamentalt både i forhold til at skabe adgang og styrke deltagelsen for flere børn og unge. Som påpeget ovenfor er kendskabet til deltagerne og forståelsen for den kontekst, de lever i, afgørende for at skabe adgang til de kunstneriske aktiviteter, og en sådan forståelse udvikles bedst gennem direkte relationer til de børn og unge, det drejer sig om. Relationerne mellem deltagere og voksne danner også grundlag for, at børn og unge føler sig trygge i aktiviteterne, hvilket er en forudsætning for deltagelse, da oplevelsen af tryghed er helt central for, at deltagerne tør kaste sig ud i nye ting og sætte sig selv på spil. Erfaringerne fra Grib Engagementet peger også på, at det understøtter børn og unges adgang og deltagelse, når de kan identificere sig med kunstpædagogerne, og når de oplever sig mødt og anerkendt. For nogle af de større børn og unge er det motiverende, når kunstpædagogerne behandler dem som ligeværdige og udvikler en venskabelig relation til dem.¹¹³

Mange af modelforsøgene er baseret på et samarbejde på tværs, der betyder, at der indgår flere voksne i aktiviteterne, der har forskellige relationer til børnene. I daginstitutioner, skoler og fritidsinstitutioner kan børnenes relationer til de faste voksne have stor betydning for adgang og deltagelse. Børnenes kendte voksne har ofte et dybere kendskab til deltagerne og kan derfor bedre imødekomme deres individuelle behov for tryghed og støtte i aktiviteterne. Når børnenes faste voksne indgår i aktiviteterne på lige fod som deltagere, giver det aktiviteterne legitimitet, og deltagerne får nogle holdpunkter, som de kan støtte sig til. Der er imidlertid også eksempler fra modelforsøgene, der peger på, at når børnenes faste voksne har mindre gode relationer til deltagerne, så kan det komme til at påvirke aktiviteterne på en negativ måde, fordi de fastholder deltagerne i nogle uhensigtsmæssige mønstre i forhold til den måde, de indgår i fællesskabet. Børnenes faste voksne har således på godt og ondt betydning for adgang og deltagelse.

Når voksne med forskellige fagligheder arbejder sammen i eller omkring de kunstneriske aktiviteter, bliver deres indbyrdes relationer også af stor betydning for adgang og deltagelse. Modelforsøgenes erfaringer peger på, at en god kommunikation, forståelse for hinandens fagligheder og gensidig sympati ikke bare understøtter den gode samarbejdsrelation, men også har en direkte indflydelse på børn og unges adgang og deltagelse (se næste kapitel om samarbejde på tværs). Gode relationer i samarbejdet på tværs betyder, at der finder en større udveksling af viden sted mellem de voksne, så der hele tiden kan tages hånd om de praktiske og relationelle aspekter af aktiviteterne, som kan blive barrierer i forhold til børnenes og de unges adgang og deltagelse.

¹¹³ I det norske kundskabsgrundlag for kulturskolen beskrives også den store betydning af relationen til kunstpædagogen. Her beskrives den gode relation som præget af venskab, tillid og en fælles interesse. Den gode lærer tager udgangspunkt i deltagerens forudsætninger og behov, er inspirerende og involveret i relationen (Berge m.fl. 2019: 117-118). Nielsen og Sørensen (2014: 75) skriver om vigtigheden af, at voksne i kunst- og kulturprojekter med unge er i stand til at indtage en dobbeltrolle i forhold til deltagerne som deres ligeværdige og fortrolige, og som nogle der samtidig har overblik og kan udstikke retningslinjer for de unge.

Endelig peger erfaringerne på, at deltagernes muligheder for at indgå i positive relationer til hinanden også er en fundamental forudsætning for adgang og deltagelse. For mange børn og unge er de kunstneriske aktiviteter grundlæggende sociale aktiviteter, forstået på den måde at motivationen for at deltage er lige så knyttet til det sociale fællesskab, der udøver aktiviteterne, som til aktiviteterne selv. Særligt for de unge reguleres adgang og deltagelse i høj grad af, at de oplever miljøet omkring aktiviteterne som attraktivt at være en del af, og at de føler sig inkluderet i det sociale fællesskab. På baggrund af Grib Engagementet kan vi konkludere, at for deltagerne kan meningsfulde kunstneriske aktiviteter ikke adskilles fra oplevelsen af meningsfulde sociale relationer til de mennesker, der er involveret i aktiviteterne. En central forudsætning for at kunne skabe adgang og deltagelse for flere børn og unge er derfor, at man investerer i og har et kontinuerligt fokus på relationsarbejdet i og omkring de kunstneriske aktiviteter.

AT LÆGGE TILRETTE FOR DELTAGELSE

Grib Engagementet har haft fokus på at styrke børn og unges deltagelse, nærmere forstået som udviklingen af deres engagement, ejerskab og handlemuligheder i de kunstneriske aktiviteter. Som påpeget i kapitlet om børn og unges kunstneriske medborgerskab sætter deltagelsesbegrebet fokus på kunstneriske aktiviteters demokratiske potentiale, hvor børn og unge bliver medskabere af deres sociale og kulturelle virkelighed og får muligheder for at opleve, udtrykke sig og handle i fællesskab med andre. Alle modelforsøg har haft fokus på at styrke og udvikle forskellige målgruppers deltagelse i kunstneriske aktiviteter, men i arbejdet på tværs af modelforsøg er det blevet tydeligt, at de involverede aktører har haft forskellige forståelser af, hvad det vil sige at arbejde med børn og unges deltagelse. For nogle modelforsøg har udvikling af deltagelsen været rettet mod at styrke børnenes engagement i aktiviteter, der var styret og planlagt af de voksne, og hvor deltagerne var tiltænkt en bestemt rolle på forhånd. Andre modelforsøg har arbejdet med deltagelsesaspektet ved at understøtte børnenes eget initiativ og i højere grad lade deltagerne selv definere aktiviteterne. Der synes på baggrund af erfaringerne fra Grib Engagementet at være et behov for at sætte deltagelse på dagsordenen og bidrage til udviklingen af mere kvalificerede forståelser af, hvad det vil sige at lægge til rette for, at børn og unge kan blive aktive deltagere i kulturlivet.¹¹⁴ Derfor præsenteres i dette afsnit en analytisk model for deltagelse, som derefter anvendes i en opsamlende analyse af modelforsøgenes erfaringer med at styrke børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Formålet er dels at klargøre de centrale indsigter i forhold til deltagelsesdimensionen, som kan udledes af Grib Engagementet, dels at vise, hvordan man som kulturinstitution ved hjælp af en forholdsvis simpel analytisk model kan kvalificere sin tænkning og sit arbejde med deltagelse.

Analysen er baseret på Roger Harts deltagelsesstige,¹¹⁵ som er et redskab, der kan bruges til at kvalificere forståelsen og differentiere mellem forskellige niveauer af deltagelse. Deltagelsesstigen består af 9 niveauer, hvoraf de 3 nederste repræsenterer forskellige former for ikke-deltagelse, hvor deltagelsen er af symbolsk og ikke-reel karakter. På trin 4 og 5 inviteres til deltagelse, og børnene informeres og konsulteres i en eller anden grad om præ-

¹¹⁴ Der findes en række aktuelle udgivelser, der kan bidrage til at kvalificere arbejdet med børn og unges deltagelse i forbindelse med kunstneriske aktiviteter, se Bruselius-Jensen og Nielsen 2020; Eriksson 2019; Eriksson, Rung og Scott Sørensen 2019; Nielsen og Sørensen 2014; Nielsen og Sørensen 2017; Petersen og Kornerup 2021.

¹¹⁵ Hart 1992.

misserne. På trin 6 er aktiviteterne vokseninitierede, men beslutninger omkring deltagelsen tages i fællesskab mellem børn og voksne, mens trin 7 og 8 angiver aktiviteter, hvor børnene er initiativtagere og træffer beslutninger enten selvstændigt eller i fællesskab med voksne. Læg mærke til, at det øverste niveau af deltagelse i Harts model omhandler aktiviteter, som børn initierer, men hvor de voksne bliver inviteret ind som medskabere. For Hart er det således ikke et mål i sig selv at efterlade børn alene med deres beslutninger, men snarere at finde måder, hvorpå de voksne kan understøtte de initiativer, som børnene allerede har taget.

Trin 8	Børneinitiativ, beslutninger i fællesskab mellem børn og voksne	Børn tager initiativ, starter projekter, inviterer voksne.
Trin 7	Børneinitiativ og beslutninger	Børn tager initiativ og har beslutningskompetence. Voksne står til rådighed.
Trin 6	Vokseninitiativ, beslutninger i fællesskab mellem voksne og børn	Voksne tager initiativ, men børn er med i alle faser og er med til at træffe beslutninger.
Trin 5	Konsulteret og informeret	Projekter designes og udføres af voksne, men børn er konsulteret, de har fuld indsigt i processen, og deres synspunkter tages alvorligt.
Trin 4	Udpeget og informeret	Voksne inviterer børn til at medvirke i en bestemt anledning, informerer dem om hvorfor og på hvilke præmisser.
Trin 3	Symbolisk deltagelse (tokenisme)	Børn bliver spurgt til deres synspunkter på et bestemt emne. De har ingen eller ringe mulighed for at påvirke måden, de kan udtrykke sig på.
Trin 2	Dekoration	Børn deltager, men forstår ikke, hvad det drejer sig om.
Trin 1	Manipulation	Børn siger og gør det, som de voksne foreslår/fortæller dem.

Figur 2: Roger Harts deltagelsesstige. Oversættelsen er hentet fra Børnerådets publikation *Om børneinddragelse – generelle betragtninger*.¹¹⁶

Harts model er et redskab til at kvalificere tænkningen omkring deltagelse, men er i sig selv ikke en autoritativ eller perfekt model for deltagelse. Der er god grund til at være kritisk i forhold til den hierarkisering af deltagelse, som stigen er udtryk for. Er det for eksempel altid 'bedst', når aktiviteter er baseret på børn og unges initiativer, eller kan voksnes initiativer ikke i lige så høj grad give børn og unge nye handlemuligheder?¹¹⁷ Det er derfor vigtigt at være opmærksom på, at deltagelsesstigen ikke er et mål for kvaliteten af aktiviteter med børn og unge. Der kan være gode grunde til, at man i projekterne arbejder med deltagelse på trin 4 eller 5, både fordi det kan være passende i forhold til børnenes kapacitet og udvikling, fordi deltagerne selv kan foretrække at være mere eller mindre involveret i beslutninger og det ansvar, der følger med, eller fordi de voksnes målrettede initiativer kan give deltagerne adgang til indflydelse på bestemte aspekter af deres liv og hverdag. Hart understreger også selv, at det vigtigste princip i modellen er, at

¹¹⁶ Børnerådet 2017.

¹¹⁷ Se også Bruselius-Jensen og Nielsen 2020: 35.

aktiviteter og projekter, der involverer børn og unge, bør designes, så de tager hensyn til den enkelte deltagers mulighed for at vælge at deltage på så højt et niveau, som han eller hun har kapacitet og motivation til.¹¹⁸ Målet er således ikke, at børn og unge altid befinder sig på de højeste trin, men at de miljøer, der skabes for børn og unge, giver mulighed for, at de kan vælge at bevæge sig op på et højere trin, hvis de vil.

Den forståelse af deltagelsesbegrebet, som udlægges her, er forbundet til et centralt aspekt af modelforsøgenes arbejde, nemlig hvordan de på forskellige måder har rammesat børn og unges beskæftigelse med kunst. Rammesætningen handler i høj grad om, hvem der initierer aktiviteterne, tager beslutninger i aktiviteterne og sætter mål for aktiviteterne, og hvordan børn og unge i større eller mindre grad involveres i de processer. Forskellige målgrupper har brug for forskellige rammesætninger, men Harts deltagelsesstige gør os opmærksomme på, at en rammesætning er en dynamisk størrelse, der udvikler sig, efterhånden som deltagerne opbygger kapacitet og motivation til at udvikle deres deltagelse.

Deltagelsesstigen kan bruges som et redskab til at udvikle og planlægge aktiviteter og projekter med børn og unge, hvor den kan anvendes til at bevidstgøre de voksne om, hvordan aktiviteterne muliggør deltagelse. Deltagelsesstigen kan også anvendes som et analyseredskab og give indsigt i, hvordan forskellige aktiviteter faktisk har muliggjort deltagelse. Igen, det er vigtigt at være opmærksom på, at deltagelsesstigen i sig selv ikke siger noget om kvaliteten af de aktiviteter, der er gennemført, for der kan som sagt være gode grunde til at placere sig på trin 4 i rammesætningen af deltagelse. Formålet med at anvende den i en analyse er at bevidstgøre kunstpædagoger og kulturinstitutioner om de muligheder og barrierer, som forskellige tilgange rummer i forhold til at udvide og udvikle børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter.

ANALYSE AF DELTAGELSE I GRIB ENGAGEMENTET BASERET PÅ DELTAGELSESTIGEN

I nogle modelforsøg har aktiviteterne været vokseninitierede og voksenstyrede og derved placeret sig på trin 4 og 5 i Harts model. Her har de voksne på forhånd defineret rammerne og de positioner, som deltagerne kan indtage i aktiviteterne. En sådan tilgang har kendetegnet en del af de aktiviteter, der er udviklet i forbindelse med obligatoriske forløb i skoleregi, for eksempel når en kunstpædagog og en lærer har samarbejdet om at lave kunstneriske aktiviteter med en skoleklasse. Når de voksne definerer rammerne for aktiviteterne, kan det skabe et trygt grundlag for kunstnerisk beskæftigelse for deltagerne, fordi det er tydeligt for dem, hvad de skal gøre, og hvilke positioner de har mulighed for at indtage. Det kan give deltagerne mod til at kaste sig ud i noget nyt, og derved kan der skabes vigtige erfaringer, som også styrker deres muligheder for at udvikle deres deltagelse på sigt.

I nogle modelforsøg er det beskrevet, hvordan deltagere kan yde forskellige former for modstand mod de rammer og positioner, som er givet dem, fordi de ikke har kapacitet eller motivation til at deltage på den måde, som de voksne lægger op til. Her kan man tale om, at deres deltagelse bevæger sig mod en form for ikke-deltagelse, og i den situation er det afgørende, at de voksne giver deltagerne mulighed for at trække sig lidt tilbage i perioder, eller at de støtter deltagerne i at finde alternative måder at deltage på eller

¹¹⁸ Hart 1992: 11.

nye positioner at deltage fra. Sådanne perioder, hvor deltagerne for en stund observerer i stedet for at engagere sig mere aktivt, kan med fordel ses som en helt legitim form for deltagelse. Aktiviteter, der som udgangspunkt er vokseninitierede og voksenstyrede, kan understøtte børnenes deltagelse, når de aktivt arbejder med måder, hvorpå deltagerne kan begynde at identificere sig med aktiviteterne og de positioner, de er blevet givet. På samme måde viser erfaringerne fra modelforsøgene, at det understøtter deltagernes mulighed for at udvide deres deltagelse, når designet af aktiviteterne giver børnene mulighed for at tage beslutninger på afgrænsede områder, eksempelvis i forhold til deres egen måde at være til stede i aktiviteterne, indholdet af aktiviteterne, eller hvordan resultaterne af de kunstneriske processer skal præsenteres. Der er imidlertid ingen tvivl om, at mere frie og varierede former for deltagelse også kan gøre det særdeles vanskeligt for en kunstpædagog at lede aktiviteter, fordi man hele tiden må tage stilling til, hvornår deltagernes forskellige måder at være til stede i situationen kompromitterer sammenhængen og flowet i aktiviteten.¹¹⁹

En stor del af modelforsøgene har arbejdet med aktiviteter, der er vokseninitierede, men hvor aktiviteten har lagt op til, at beslutninger tages af både børn og voksne, hvilket placerer dem på trin 6 på deltagelsesstigen. Sådanne aktiviteter er ofte udviklet i sammenhæng med de fritidspædagogiske institutioner eller som aktivitetstilbud i deltagernes nærområde. En af de måder, de adskiller sig fra aktiviteterne på trin 4 og 5, er, at de voksne har forstået sig selv mere som facilitatorer end som undervisere. Derudover har aktiviteterne på dette niveau ofte været frivillige aktiviteter, som børnene deltager i, fordi de har lyst. Når deltagerne har mistet motivationen for at deltage, har de derfor ikke nødvendigvis ydet modstand mod aktiviteten, men er simpelthen gået deres vej. En væsentlig (og vanskelig) pædagogisk opgave på dette niveau er derfor at opretholde meningsfuldheden og relevansen af aktiviteterne ved, at deltagerne konstant føler, at de har kapacitet til at deltage i aktiviteterne, og at de kan bidrage på meningsfulde måder i forhold til de rammer, som de voksne har angivet som mål for aktiviteterne.

Når aktiviteter befinder sig på trin 6, er det derfor væsentligt, at kunstpædagogerne hele tiden forholder sig til balancen mellem tydelige rammer og deltagernes medskab. De tydelige rammer er nødvendige for at skabe retning og mening i aktiviteterne og bidrager til, at deltagerne oplever, at de har kapacitet til at deltage. Samtidig skal rammerne give rum til deltagernes medbestemmelse, og det er afgørende, at de voksne hele tiden er opmærksomme på situationer, hvor deltagerne selv tager initiativ ved at komme med forslag, ændre deres måde at deltage på eller bliver optagede af bestemte elementer af aktiviteten. Sådanne momenter er ansatser til, at deltagerne kan udvikle deres deltagelse og bevæge sig opad på deltagelsesstigen. I den forbindelse kan det være en barriere, hvis de voksne er fokuserede på bestemte måder at deltage på eller 'rigtige' måder at gøre ting på og derfor ikke anerkender deltagernes forsøg på at tage initiativ. Som facilitator er det således vigtigt at give plads til de eksperimentelle og undersøgende aspekter af de kunstneriske processer.¹²⁰ Forudsætningen for at udvikle deltagelsen i kunstneriske aktiviteter er, at de involverede børn og unge både får mulighed for at udvikle deres færdigheder og håndværksmæssige kunnen indenfor et kunstnerisk område, og at de får mulighed for at øve sig i at tage initiativ og selvstændige beslutninger.

¹¹⁹ Hylland og Haugsevje 2019: 137-139 for et eksempel på en sådan problemstilling.

¹²⁰ Se også Nielsen og Sørensen 2017: 93-99.

Lee Higgins, der forsker i *community music*, skriver om facilitering som en proces, hvor de kunstneriske aktiviteter gennemføres med udgangspunkt i deltageres motivation, ideer og ressourcer.¹²¹ Det er således i høj grad deltagerne, der har definitionsmagten. I Higgins forståelse er facilitatoren dog stadig ansvarlig for situationen; hun må altid være klar til at lede, guide og opmuntre, men samtidig være parat til at træde et skridt tilbage og overlade styringen til deltagerne. Higgins bruger begrebet 'safety without safety' til at beskrive denne balancegang.¹²² På den ene side er det facilitatorens opgave at skabe et trygt rum, der indbyder alle til at deltage i de kunstneriske aktiviteter, og hvor der er tilpas med strukturel energi til, at en kreativ proces kan startes. Strukturen og rammerne skal muliggøre, at noget kan ske. Samtidig skal denne proces være så fri og ubundet af struktur, at deltagerne sammen kan lege og eksperimentere med ideer, relationer og identiteter, og uden at der er et bestemt slutmål, der er udtænkt på forhånd af facilitatoren. Den pædagogiske opgave består således i at skabe tilstrækkeligt med tryk og struktur for, at *noget* kan ske, men samtidig gøre processen så åben, at det primært er deltagerne, der bestemmer, *hvad* der skal ske.

Et lignende perspektiv beskrives i rapporten *Når kunst gør en forskel*. Her peger Anne Mette Nielsen og Niels Ulrik Sørensen på de stærkt rammesatte rum som befordrende for unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter, da de "giver de unge en oplevelse af at være en del af et nyt (og tydeligt) hele, der kan bidrage til udviklingen af en ny oplevelse af, hvem de er, og hvad de kan."¹²³ Men samtidig skal rummene være bøjelige og fleksible i den forstand, at de kan tage højde for deltageres forskelligheder. Det er i høj grad i kraft af de rutiner, regler og inkluderende normer, der skabes i en kunstpædagogisk praksis, at deltagerne får mulighed for at komme til syne, prøve sig selv af og udfolde sig individuelt og sammen med andre. Når kunstneriske aktiviteter gennemføres med udgangspunkt i trin 6 på deltagelsesstigen, er det afgørende at have fokus på denne balancegang mellem en fast rammesætning og deltageres mulighed for at præge aktiviteterne og tage selvstændige beslutninger baseret på deres motivation og ideer.

En del af modelforsøgene har eksperimenteret med at udvikle aktiviteter, som tager udgangspunkt i deltageres egne initiativer, hvilket vil sige, at de har designet forløb på deltagelsesstigen trin 7 og 8. Sådanne projekter stiller store krav til deltageres kapacitet til selv at definere meningsfulde rammer for aktiviteterne, og flere modelforsøg har også måttet sande, at der i nogle tilfælde har været et for stort spring fra designets intention om, at deltagerne selv skulle tage initiativ, til de reelle muligheder, som deltagerne faktisk besidder i forhold til at indfri de forventninger. Flere af de projekter, der havde intentioner om at begynde på trin 7 og 8, har derfor undervejs justeret deres udgangspunkt til trin 6, hvor de voksne i højere grad initierer aktiviteter og definerer rammerne, men hvor deltagerne involveres i beslutninger omkring indhold og forløb i aktiviteterne.

Forudsætninger for at lykkes med at designe aktiviteter på niveau 7 og 8 synes på baggrund af erfaringerne i Grib Engagementet at være, at der gennem længere tid er opbygget et miljø for kunstnerisk aktivitet, som har tilvejebragt de nødvendige kapaciteter og rammer for, at børn og unge selv er i stand til at tage initiativ til meningsfulde kunstneriske projekter, samt at der er skabt tillidsfulde relationer mellem deltagere og kunstpædagoger, der

¹²¹ Higgins 2008, 2012.

¹²² Higgins 2012: 150.

¹²³ Nielsen og Sørensen 2017: 142.

både giver de voksne mulighed for at følge med i, hvad deltagerne er optagede af, og som giver deltagerne lyst til at invitere de voksne ind i deres projekter. Mikkel Snorre Wilms Boysen analyserer RIA Kollektivet i Roskilde som et eksempel på et sådant miljø og identificerer et stort potentiale i, at fritidsinstitutioner og kulturinstitutioner arbejder med at støtte unge mennesker i at udvikle deres egne kreative fællesskaber, hvor de med udgangspunkt i deres egne interesser og motivationer kan udvikle kunstneriske identiteter i fællesskab med andre unge.¹²⁴ Kunstpædagogernes opgave i denne sammenhæng bliver således at støtte og 'bemyndiggøre' unge deltagere til at skabe konstruktive og inkluderende rammer for kunstnerisk beskæftigelse for dem selv og andre.¹²⁵

Denne kortfattede analyse af modelforsøgenes arbejde med deltagelse i kunstneriske aktiviteter i lyset af Harts deltagelsesstige peger på nogle af de muligheder og barrierer, man som kunstpædagog og rammesætter af kunstneriske aktiviteter skal være opmærksom på, når man vil udvikle børn og unges deltagelse. Analysen er imidlertid også foretaget for at inspirere kunstpædagoger og kulturinstitutioner til at arbejde mere bevidst med at udvikle børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Det kræver, at man i udviklingen af kunstpædagogiske praksisser forholder sig til, hvordan kunstneriske aktiviteter i forskellige kontekster kan give børn og unge mulighed for selv at tage initiativ og sætte retningen for deres beskæftigelse med kunst, og at man skaber rammer for, at deltagerne får mulighed for at bevæge sig på stigen og udvikle deres deltagelse i aktiviteterne, efterhånden som de får motivation og kapacitet til det.

OVERGANGE OG SAMMENHÆNG

Grib Engagementet har også givet anledning til nogle betragtninger omkring overgange og sammenhæng i kulturarbejdet med børn og unge. Flere af modelforsøgene har haft en ambition om at skabe overgange mellem aktiviteter i forskellige kontekster; de har gennemført kunstpædagogiske forløb i skoler eller fritidsinstitutioner ud fra en tanke om, at sådanne afgrænsede forløb kan vække en interesse, der giver deltagerne lyst til at engagere sig yderligere og for eksempel melde sig til aktiviteter i musik- og kulturskolen. Sådanne overgange kan være vigtige i forhold til at give børn og unge adgang til flere læringsressourcer og muligheder for fordybelse i de kunstneriske aktiviteter. Erfaringerne viser imidlertid – både fra Grib Engagementet og andre undersøgelser¹²⁶ – at det meget vanskeligt at flytte deltagernes engagement i kunstneriske aktiviteter fra en kontekst til en anden. Børn og unges motivation for at deltage i en kunstnerisk aktivitet synes at være tæt knyttet til den umiddelbare oplevelse af mening, der skabes det konkrete sted, hvor aktiviteten udspiller sig, og i de relationer, som de der er en del af. Ole Marius Hylland og Åsne Dahl Haugsevje peger på, at hvis overgange til andre kontekster skal lykkes, kræver det et bevidst arbejde med aktiviteterne *overføringsværdier*.¹²⁷ Dette begreb dækker de elementer i de kunstpædagogiske praksisser, som bidrager til at facilitere overgange og skabe tilstrækkelig stor sammenhæng til, at børn og unge kan udvikle deres deltagelse i kunstneriske aktiviteter ved at bevæge sig imellem forskellige kontekster.

¹²⁴ Boysen 2021, se også Nielsen og Sørensen 2014; Tænketanken for Ungekultur 2020.

¹²⁵ Se Hylland og Haugsevje 2019: 116-117 for en diskussion af 'bemyndiggørelse' i kunstpædagogisk arbejde.

¹²⁶ Se fx Holst 2018a; Hylland og Haugsevje 2019.

¹²⁷ Hylland og Haugsevje 2019: 177ff.

Umiddelbart giver erfaringerne fra Grib Engagementet mulighed for at identificere fire væsentlige overføringsværdier. Den første overføringsværdi er selve aktiviteten. Det understøtter overgange fra en kontekst til en anden, når deltagerne får mulighed for at fordybe sig i en bestemt aktivitet, de er blevet optagede af eller identificerer sig med. I et af modelforsøgene har der for eksempel været afholdt et skoleforløb med rapmusik og efterfølgende er en gruppe drenge, der var interesserede i at arbejde videre med deres raptekster, blevet engageret i en weekendworkshop. At det lykkedes at facilitere overgangen fra en kontekst til en anden hang imidlertid også sammen med en stor indsats fra kunstpædagogen, hvilket leder os til den anden overføringsværdi. For mange børn og unge er muligheden for at videreudvikle relationen til de involverede kunstpædagoger en afgørende motivationsfaktor, når de bevæger sig fra en kontekst til en anden. Derfor er det afgørende, at også kunstpædagogen følger med over i den anden kontekst og investerer tid og energi i at fastholde relationen til deltagerne i overgangsperioden. Ved at holde kommunikationen åben, opfordre deltagerne til at engagere sig og være opmærksom på eventuelle barrierer for den enkelte deltager, spiller kunstpædagogen en stor rolle i at skabe sammenhæng mellem forskellige kontekster.

Den tredje overføringsværdi er også af relationel karakter og handler om det fællesskab, der skabes omkring aktiviteterne. Flere modelforsøg har for eksempel eksperimenteret med at lave camps i sommerferien eller efterårsferien, hvor børn og unge har været intensivt sammen om kunstneriske og sociale aktiviteter. Når deltagerne oplever, at de er blevet en del af et fællesskab, er der bedre forudsætninger for, at de vil engagere sig i kunstneriske aktiviteter, når de tilbydes i en anden kontekst. I sammenhæng med dette kan man også skabe overføringsværdi ved at introducere rollemodeller, der kan udgøre identifikationspunkter for deltagerne og gøre det tydeligt, hvordan deltagelse i en anden kontekst kan se ud. Det er afgørende i den forbindelse, at deltagerne faktisk kan identificere sig med rollemodellerne, og at rollemodellerne selv forstår deres opgave og er interesserede i at inkludere andre deltagere i fællesskabet omkring aktiviteterne. Blandt modelforsøgene kan man finde eksempler på forsøg på at bruge allerede engagerede børn og unge som ambassadører for et projekt, som mislykkedes, fordi deltagerne selv ikke var interesserede i at åbne fællesskabet op for nye deltagere. Der er imidlertid også mange eksempler på, at deltagerne er en stor ressource, når de tager aktivt del i at skabe adgang for andre børn og unge ved at repræsentere projektet og ved at bidrage til at skabe et inkluderende miljø omkring aktiviteterne.

Hvis man ønsker at skabe muligheder for, at børn og unge kan udvikle deres deltagelse i kunstneriske aktiviteter, er det vigtigt, at man er opmærksom på, hvordan man faciliterer overgangene fra deltagelse i en kontekst til en anden. For kunstpædagoger og kulturinstitutioner handler det således om at styrke sammenhængen mellem de tilbud, som børn og unge møder i de kontekster og institutioner, de allerede er en del af, og de kunstpædagogiske miljøer og fællesskaber, som lever i regi af kulturinstitutionerne, hvor motiverede børn og unge kan få adgang til endnu flere læringsressourcer og muligheder for fordybelse. Erfaringerne fra Grib Engagementet peger på, at overgangene gøres lettere, når der er fokus på overføringsværdier knyttet til aktiviteten, kunstpædagogen, fællesskabet og rollemodeller. Når man som kulturinstitution ønsker at styrke børn og unges muligheder for at udvikle deres engagement i kunstneriske aktiviteter, kan man med fordel arbejde

bevidst med sådanne overgange og styrke overføringsværdierne, så den interesse og motivation, der udvikles i korte projektforsøg i eksempelvis skolen eller fritidsinstitutionen, kan videreføres og uddybes i en anden kontekst.

ANBEFALINGER

På baggrund af erfaringerne i Grib Engagementet anbefales det, at:

- Kunstpædagoger og kulturinstitutioner tager bestik af de erfaringer, der er gjort i forhold til at skabe adgang og styrke deltagelsen for specifikke målgrupper, når de udvikler nye kunstpædagogiske praksisser.
- Kunstpædagoger og kulturinstitutioner bestræber sig på at få en dyb forståelse for den kontekst, børn og unge lever i, når de planlægger kunstneriske aktiviteter. Aktiviteterne kan med fordel tage udgangspunkt i de fællesskaber, som børn og unge i forvejen er en del af, og de kulturelle udtryk, som de allerede er orienteret imod. Når aktiviteter gennemføres i regi af andre pædagogiske institutioner, bør de så vidt muligt tilpasses de institutionelle rammer, traditioner og behov.
- Kunstneriske aktiviteter for børn og unge organiseres med behørig hensyntagen til relationernes betydning for adgang og deltagelse. Relationerne til kunstpædagogen, faste voksne og andre deltagere har fundamental betydning for børns og unges lyst til og mulighed for at blive engagerede i kunstneriske aktiviteter, og der bør derfor altid være opmærksomhed mod de sociale og relationelle dimensioner af aktiviteterne.
- Kunstpædagoger og kulturinstitutioner udvikler mere kvalificerede og nuancerede forståelser af deltagelsesbegrebet og arbejder systematisk med at styrke børns og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter.
- Kunstneriske aktiviteter planlægges og gennemføres med tanke på den større sammenhæng, de indgår i, og de muligheder, børn og unge har for at overføre og videreudvikle deres deltagelse fra en kontekst til en anden. Det indebærer et eksplicit fokus på overføringsværdier, og hvordan aktiviteter, relationer til kunstpædagogen, fællesskaber og rollemodeller er vigtige parametre i forhold til at facilitere overgange fra en kontekst til en anden.



Band og banddokter fra Ikast til Bandfabrikkens Sommercamp på spillestedet Generator, Ringkøbing. Fotos: Jon Kristensen.

10

SAMARBEJDE PÅ TVÆRS

Fælles for alle modelforsøg i Grib Engagementet er, at de er baserede på samarbejde på tværs af institutioner og aktører, der befinder sig på det pædagogiske niveau.¹²⁸ Inspireret af perspektiver på tværfagligt og tværprofessionelt samarbejde udviklet af Bo Morthorst Rasmussen har modelforsøgene i Grib Engagementet arbejdet ud fra følgende definition af samarbejde på tværs:

Et samarbejde på tværs omfatter personer, der har forskelligt fagligt arbejdsområde og/eller uddannelse og/eller institutionelt tilhørsforhold, der samarbejder om en fælles opgave.¹²⁹

Et centralt element i denne forståelse er, at det er den fælles opgave, der er definerende for samarbejdet, og målet er derfor at udvikle tilgange, der integrerer de enkelte aktørers formål og måder at arbejde på i fælles indsatser, der giver mening for alle involverede, og som samtidig bidrager til at udvide de respektive professionelles forståelser af deres opgave. Samarbejde på tværs forstås på denne måde som en integration af fag og fagligheder, hvor formålet er at skabe ny viden og nye måder at arbejde på.¹³⁰

Erfaringerne på tværs af modelforsøg peger klart på, at der er et stort potentiale i at samarbejde på tværs, når ønsket er at udvikle og understøtte børn og unges kunstneriske deltagelse. Dette potentiale er både forbundet til kunstpædagogers øgede muligheder for at være til stede i de forskellige kontekster, hvor børn og unge lever deres liv, og til de muligheder for udvikling, der ligger i det fælles 'tredje rum', hvor forskellige fagligheder og kompetencer kan sættes i spil i mødet mellem de involverede professionelle.¹³¹ Erfaringerne fra Grib Engagementet har desuden peget på et stort potentiale for, at samarbejde på tværs kan skabe værdi i form af den kompetenceudvikling, som i mange tilfælde er blevet udbyttet af interaktionen mellem forskellige fagligheder. I de modelforsøg, hvor det tværprofessionelle samarbejde er lykkedes særligt godt, er der tydelige tegn på, at de involverede lærere, pædagoger, socialarbejdere, biblioteksformidlere og kunstpædagoger i kraft af samarbejdet har skabt ny viden og udviklet deres egne kompetencer, forståelser og handlemuligheder.

Grib Engagementet bekræfter på denne måde en udvikling, der allerede er godt i gang på det pædagogiske niveau, hvor et øget samarbejde på tværs anskues som en af nøglerne til at styrke børn og unges adgang til og deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Det ses eksempelvis på skoleområdet, hvor skolereformen fra 2013 indførte begrebet 'Åben skole', som forpligter folkeskolerne til at arbejde sammen med kulturinstitutioner og eksterne aktører i det omgivende samfund. Åben skole-tænkningen er et udtryk for en større bevægelse i den måde, børn og unges kulturliv rammesættes, og feltet er nu i høj grad orienteret mod samarbejde på tværs af aktører på det pædagogiske niveau i økosystemet omkring børn og unges kulturliv, hvor partnerskaber og samskabelse er blevet de nye honnørord. Undersøgelser af området peger imidlertid på, at samarbejder på tværs af for eksempel skole- og kulturfeltet er udfordret, blandt andet af mangel på tid, ressourcer og priorite-

¹²⁸ Se kapitel 2 om økosystemet for en gennemgang af institutioner og aktører på det pædagogiske niveau.

¹²⁹ Rasmussen 2017: 86.

¹³⁰ Se Højholdt 2013.

¹³¹ Høist 2016.

ring, og samtidig er der stor forskel på, hvad forskellige aktører egentlig forstår ved samarbejde, og hvad et partnerskab indeholder.¹³² En undersøgelse af musik- og kulturskolernes samarbejde med folkeskolen foretaget i 2019 viser, at der er stor forskel på, i hvor høj grad og hvordan folkeskolerne og de kommunale musik- og kulturskoler samarbejder med hinanden.¹³³ Selvom der mange steder er etableret samarbejder på tværs af institutioner, så er der ofte tale om forholdsvis afgrænsede forløb, der indeholder en skarp arbejdsdeling, hvor kunstpædagogen fra musik- og kulturskolen står for det kunstfaglige, mens folkeskolelæreren står for klasserumsledelsen. Eller også fungerer sådanne partnerskaber som eksterne samarbejder, hvor folkeskolen outsourcer dele af undervisningen i de praktisk-musiske fag til musik- og kulturskolen.¹³⁴

Selvom denne type af samarbejde uden tvivl kan skabe værdi for de involverede parter, så peger erfaringerne fra Grib Engagementet på, at mere integrerede og ligeværdige former for samarbejde rummer et stort potentiale i forhold til at skabe adgang for flere og styrke børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Som også påpeget i forrige kapitel, så bidrager tætte samarbejder på tværs med øgede muligheder for en dyb forståelse af den kontekst, børn og unge lever i, og en større sammenhæng i de tilbud og muligheder, som bliver gjort tilgængelige for deltagerne. Dette understøttes også af flere undersøgelser af kunstpædagogik i skolen, der viser, at samarbejde på tværs skaber den største værdi for både børn og medarbejdere, når det er baseret på dybe, gensidige og længerevarende relationer mellem kunstpædagoger og lærere, hvor alle de involveredes kompetencer kommer i spil, og hvor samarbejdet bliver en integreret del af institutionernes praksis.¹³⁵

Samtidig har Grib Engagementet også vist, hvor vanskeligt det faktisk er at skabe vellykkede samarbejder på tværs, og at gode intentioner langt fra er nok. Hvis der ikke er etableret et godt og stabilt grundlag, hensigtsmæssige strukturer, ledelsesmæssig opbakning og er tilstrækkeligt med tid og ressourcer til rådighed for medarbejderne, kan samarbejde på tværs hurtigt ende med at blive en belastning for de involverede aktører, der trækker ressourcer ud af systemerne, og som ikke medfører positive forandringer og muligheder for de børn og unge, det hele handler om.¹³⁶ Samarbejde på tværs er et uomgængeligt redskab i forhold til at udvikle børn og unges kulturliv, men uden tilstrækkelig omhu og grundighed fra alle involverede i forhold til at investere i udviklingen af gode samarbejder på tværs, kan sådanne fælles indsatser hurtigt ende med at blive en forbandelse fremfor en velsignelse.

Grib Engagementets modellforsøg har alle arbejdet med tværfaglige samarbejdskonstellationer, og i deres lokale evalueringer har de undersøgt, hvad der kendetegner et godt samarbejde på tværs, og hvilke strukturer, forhold og principper der understøtter et sådant samarbejde. På trods af den store forskel på, hvilke fagpersoner og institutioner der har arbejdet sammen i de forskellige modellforsøg, så har det vist sig, at de principper og strukturer,

¹³² Nationalt netværk af skoletjenester 2016b; Center for Ungdomsstudier 2019.

¹³³ Holst 2020.

¹³⁴ Undersøgelsen refererer til Borgens (2011) opdeling af partnerskaber mellem skole og kulturaktører i eksterne projekter, partnerskabsprojekter og integrerede projekter.

¹³⁵ Bamford og Glinkowski 2010; Christophersen og Kenny 2018; Holst og Chemi 2016; Kenny og Morrissey 2016; Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016; Wolf 2008.

¹³⁶ Undersøgelser af skolernes samarbejde på tværs peger på, at folkeskolerne er pressede på både tid og økonomi og derfor ikke afsætter nok tid og ressourcer til samarbejde på tværs, Center for Ungdomsstudier 2019; Nationalt netværk af skoletjenester 2016b.

der regulerer et sådant samarbejde og har betydning for, hvorvidt det skaber værdi for de implicerede, er de samme på tværs af kontekster. De principper for et godt samarbejde, der præsenteres her, kan således siges at gælde, ligegyldigt hvilken målgruppe samarbejdet er rettet imod, og også hvorvidt der er tale om et tværfagligt samarbejde internt i en organisation, for eksempel i et samarbejde mellem musikpædagoger og billedkunstpædagoger internt i en kulturskole, eller om der er tale om et samarbejde på tværs af sektorer, for eksempel mellem en kunstpædagog og en socialpædagog.

I dette kapitel fremlægges analysen af modelforsøgenes erfaringer med samarbejde på tværs igennem en beskrivelse af et ideal for et sådant samarbejde. Det gode samarbejde på tværs forstås som den kontinuerlige opbygning af en fælles praksis, der er et ligeværdigt og gensidigt samarbejde, der tager udgangspunkt i en fælles vision, og som opleves som meningsfuldt af alle involverede parter. Den fælles praksis understøttes af en række principper og forhold, som her præsenteres i tre dimensioner: relationer mellem fagpersoner, struktur for samarbejdet, og ledelse af samarbejdet. Det er imidlertid vigtigt at være opmærksom på, at samarbejde på tværs af aktører på det pædagogiske niveau ikke er et nyt fænomen, og der er allerede produceret en stor mængde undersøgelser og rapporter, der ligesom Grib Engagementet har identificeret de væsentlige dimensioner af et godt tværfagligt samarbejde.¹³⁷ Mange af de principper for understøttelse af et godt samarbejde på tværs, som løftes frem i dette kapitel, kan således ikke ses som nye indsigter, men er snarere en reformulering af allerede etableret viden. I kapitlets anden del fremlægges og diskuteres nogle af de erfaringer med samarbejde på tværs, der er mere specifikke for Grib Engagementet, og som i særlig grad har betydning for samarbejde rettet mod understøttelsen og udviklingen af børn og unges kunstneriske medborgerskab.

AT OPBYGGE EN FÆLLES PRAKSIS

Det ideelle samarbejde på tværs, der understøtter børn og unges adgang til og deltagelse i kunstneriske aktiviteter, kan beskrives som opbygningen af en fælles praksis.¹³⁸ En fælles praksis er kendetegnet ved at være et ligeværdigt og gensidigt samarbejde, der tager afsæt i en fælles vision for børn og unges kunstneriske deltagelse, der opleves som meningsfuld af alle de involverede parter. Når samarbejdet opleves som meningsfuldt, er det tydeligt for alle parter, hvordan der skabes merværdi gennem samarbejdet. En fælles praksis er således baseret på et delt ejerskab både på institutions- og medarbejderniveau for en fælles opgave, som fremstår som vigtig og central i forhold til alle involverede parters arbejde med målgruppen.

Et delt ejerskab betyder også, at alle involverede deltager aktivt i hele processen – fra formuleringen af rammerne og visionerne for samarbejdet til planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af aktiviteterne. Parterne deltager ikke nødvendigvis i samme rolle, men med nogenlunde samme grad af investering i forhold til den tid og de ressourcer, der bliver brugt på opgaven. I en fælles praksis anerkendes de forskellige fagligheder, der er repræsenteret i samarbejdet, som en styrke, og der arbejdes aktivt for, at alle involverede har mulighed for at sætte deres kompetencer i spil i forhold til

¹³⁷ Eksempelvis Austrig 2018a; Chemi 2017; Danmarks Evalueringsinstitut 2017b, 2017c, 2021; Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016; Nationalt netværk af skoletjenester 2016a, 2016b; Schultz og Østergaard 2015; Sørensen og Hansen 2018; Undervisningsministeriet 2019.

¹³⁸ Se også Grib Engagementets midtvejsevaluering (Boeskov 2022).

den fælles opgave. Det indebærer åbenhed og nysgerrighed i forhold til, hvad de andre kan bringe ind i det fælles.

Samarbejde på tværs om børn og unges kunstneriske deltagelse er ofte et møde mellem kunstnerisk og pædagogisk faglighed. Erfaringerne fra Grib Engagementet viser, at kunstpædagoger kan bringe en kunstnerisk faglighed ind i skolen, fritidsinstitutionerne eller andre lokale kontekster, som i mange tilfælde vil overskride de muligheder, som andre voksne omkring børnene har for at skabe aktiviteter med et højt kunstfagligt niveau. Men kunstpædagoger kan ikke forventes at have hverken det samme niveau af pædagogisk kompetence som eksempelvis de faste lærere og pædagoger eller det nødvendige kendskab til børnene til at kunne håndtere de komplekse udfordringer, der kan opstå i forløb med kunstneriske aktiviteter i en skolekontekst eller i en fritidsinstitution. Ved at opbygge en fælles praksis, hvor alles kompetencer og ressourcer kommer i spil, skaber man forudsætninger for praksisser med høj kvalitet i både kunstneriske og pædagogiske processer.

En fælles praksis på tværs af kunst og pædagogik vil ofte være kendetegnet ved et sammenfald af formål knyttet til deltagernes læring, dannelse, trivsel og personlige og sociale udvikling. De forskellige medarbejderes fagligheder har imidlertid betydning for, hvilke formål der fremstår som de væsentligste i forskellige situationer. Kunstpædagogerne vil ofte orientere sig mod meningsfulde kunstneriske processer og lægge mærke til, når deltagerne udvikler deres evner til at indgå i sådanne processer på kompetente måder. Andre voksne omkring børnene orienterer sig muligvis efter andre ting, for eksempel børnenes evne til at forholde sig til de andre omkring dem og deltage i det sociale fællesskab på kompetente måder. Erfaringerne fra Grib Engagementet peger på, at børn og unges adgang og deltagelse i kunstneriske aktiviteter styrkes, når alle involverede formår at se sig selv som en del af et større hele, hvor de pædagogiske og kunstneriske aspekter af praksisen bliver integreret på måder, der skaber et fælles tredje. Det understøtter således kvaliteten i de kunstpædagogiske praksisser, når de involverede parter har forståelse for de kunstneriske og pædagogiske dimensioner, der er på spil i disse praksisser, og hvordan de på skift kan træde i forgrunden eller baggrunden, afhængigt af hvordan og hvorfra man anskuer dem.

Erfaringerne fra Grib Engagementet peger på tre dimensioner af samarbejdet på tværs som fundamentale for, at det bliver muligt at opbygge en fælles praksis, nemlig relationerne mellem fagpersoner, strukturen for samarbejdet og ledelsen af samarbejdet.

RELATIONER MELLEM FAGPERSONER

En forudsætning for, at der kan opbygges en fælles praksis, er udviklingen af gode relationer mellem de samarbejdende parter. Modelforsøgenes erfaringer peger på, at et godt samarbejde er kendetegnet ved, at de samarbejdende parter betragter hinanden som ligeværdige, anerkender hinanden og har respekt for hinandens fagligheder. Det er ikke altid så let, som det lyder. Forskellige fagpersoner bringer også forskellige værdisystemer, tilgange og forståelser ind i samarbejdet, og mødet med den anden kan også være et møde med en anden arbejdskultur, hvor forventningerne til graden af fleksibilitet, planlægning og organisering af aktiviteterne kan være vidt forskellige. Det er afgørende for at udvikle et godt samarbejde, at alle parter har forståelse for disse forskelle og er interesserede i at lære de andres perspektiver at kende. En sådan forståelse kan med fordel etableres ved, at de

samarbejdende parter får mulighed for at se hinanden arbejde med målgruppen eller ved at lade de forskellige faggrupper lave aktiviteter med hinanden for sammen at undersøge, hvad der er på spil, når de andre arbejder – både kunstfagligt og pædagogisk.

Gode og tillidsfulde samarbejdsrelationer tager tid at opbygge, og de kommer ikke af sig selv. For flere af modelforsøgene er det blevet tydeligt, at et godt samarbejde understøttes, når medarbejderne investerer noget af sig selv og bruger tid og ressourcer på at lære hinanden at kende som personer og kollegaer, ikke kun som midlertidige professionelle kontakter. Det kan være en god investering at sætte tid og ressourcer af til møder og samtaler, der ikke kun handler om praktiske spørgsmål og planlægning af aktiviteter. Det er også vigtigt, at samarbejdet giver mulighed for kontinuerlig dialog mellem partnerne om både aktiviteterne og om samarbejdet selv. En del af dialogen kan med fordel have karakter af sparring eller feedback, hvor de forskellige fagligheder kan udveksle perspektiver på aktiviteterne, justere deres tilgange og finde frem til, hvordan de bedst kan supplere hinanden i arbejdet. De perspektiver, som de forskellige fagpersoner bringer med sig, giver de samarbejdende parter mulighed for at skabe nye og fælles forståelser af de processer, de er involveret i, og på sigt udvikle et fælles sprog, der afspejler opbygningen af en fælles viden og tilgang til arbejdet.

STRUKTUR FOR SAMARBEJDET

Den anden forudsætning for, at der kan opbygges en fælles praksis, handler om strukturen for samarbejdet. Strukturen skal først og fremmest sikre, at alle parter har mulighed for at deltage i projektets aktiviteter og møder, hvilket i mange modelforsøg har vist sig at være en stor udfordring, særligt når de involverede medarbejdere har meget forskellige måder og tidspunkter at arbejde på og forskellige grader af fleksibilitet i deres arbejde. Som eksempel har pædagoger i dag- og fritidsinstitutioner ikke nogen forberedelsestid, de kan bruge til møder, folkeskolelærere har faste skemaer og meget begrænsede muligheder for at flytte rundt på arbejdsopgaver, og mange musik- og kulturskolelærere har flere små ansættelser forskellige steder, hvilket begrænser deres fleksibilitet og muligheder for at mødes. Og møder er nødvendige for at muliggøre fælles forberedelse og evaluering af aktiviteterne, hvilket er helt afgørende for at sikre kvaliteten i arbejdet. I enkelte modelforsøg har udfordringerne med at mødes ført til, at aktiviteter er blevet planlagt, uden at de aktører, der skulle gennemføre aktiviteterne, var til stede, hvilket har haft mærkbare negative konsekvenser. Det er derfor vigtigt, at der fra begyndelsen af et samarbejdsforløb er tænkt over, hvordan og hvornår der kan afholdes møder.

Det første møde i en ny samarbejdsrelation kan med fordel have karakter af en forventningsafstemning, hvor rammerne og visionerne for samarbejdet tydeliggøres for alle involverede. Forventningsafstemningen giver mulighed for at dele relevante informationer om målgruppen, diskutere forskellige muligheder for aktiviteter og finde frem til en fælles forståelse af, hvad der kan lade sig gøre i den givne kontekst. En forventningsafstemning giver også mulighed for at lave en tydelig rollefordeling, hvor der bliver sat ord på, hvad de forskellige aktører kan bidrage med, så alle involverede er trygge i samarbejdet. Det er dog en vigtig pointe, at en tydelig rollefordeling ikke bør stivne og blive rigid, da understøttelsen af aktiviteterne ofte vil bestå af en række sammenhængende og overlappende opgaver, som det er vigtigt, at de involverede aktører løfter i fællesskab. Når samarbejdet finder sted i institutioner eller i skolen, vil det i mange sammenhænge også være

vigtigt for den fortsatte forankring og udvikling af aktiviteterne, at der foregår en vis overførsel af ansvar for de forskellige dele af processen, så pædagoger og lærere hen ad vejen overtager ansvaret for en del af aktiviteterne fra kunstpædagogen. Derudover er det vigtigt, at der er kontinuitet i forhold til, hvilke medarbejdere der er involverede i aktiviteterne. Hvis medarbejdere bliver skiftet ud undervejs, opstår der let ubalance i samarbejdet og i relationerne, og det har mærkbare konsekvenser. Det er derfor vigtigt, at det er de samme medarbejdere, der er med til at forberede, gennemføre og evaluere aktiviteterne.

Et andet centralt element af en velfungerende struktur handler om den løbende kommunikation mellem de involverede parter. I flere af modelforsøgene har det vist sig som en udfordring, at aktørerne har forskellige måder at kommunikere med hinanden eller bruger forskellige platforme og kanaler. Nogle aktører er vant til at planlægge og kommunikere via mail, mens det andre steder er kutyme at udveksle information ved frokosten eller kaffemaskinen. For at sikre et godt samarbejde er det vigtigt at have klarlagt, hvordan man kommunikerer med hinanden og afstemme forventninger til, hvad der kan kommunikeres på hvilke kanaler. Det har også vist sig som et betydningsfuldt element i opbygningen af en fælles praksis på tværs af institutioner, når strukturen giver mulighed for vidensdeling, der når længere ud end til de involverede medarbejdere. Vidensdeling kan både ske på møder og på digitale platforme. Ved at dele ud af erfaringerne fra et samarbejdsprojekt kan ledere og andre medarbejdere få indblik i processerne, og det bidrager til at forankre og legitimere samarbejdet i de berørte institutionelle sammenhænge.

LEDELSEN AF SAMARBEJDET

Det tredje aspekt, der har betydning for opbygningen af en fælles praksis, er ledelsen af samarbejdet på tværs. Erfaringerne fra modelforsøgene viser, at det er af stor betydning for udviklingen af et godt samarbejde, at lederne fra de samarbejdende organisationer har kontakt til hinanden og sammen sikrer gode rammer for samarbejdet, der gør det tydeligt for medarbejderne, hvad der forventes af dem. Det er ledernes ansvar, at medarbejderne har tilstrækkeligt med tid og ressourcer til at involvere sig i samarbejdet. Samarbejde på tværs kræver ofte en vis fleksibilitet, og at medarbejderne kan arbejde på andre måder, end de plejer, og det er ledernes opgave at sikre, at det faktisk kan lade sig gøre.

God ledelse af samarbejde på tværs handler også om at være involveret, vise interesse for samarbejdsaktiviteterne og støtte medarbejderne i, at samarbejdet på tværs er vigtigt for institutionen. En fraværende ledelse skaber utryghed og usikkerhed hos medarbejderne, der bliver i tvivl om, hvordan og hvor meget de skal engagere sig i samarbejdet. Når ledelsen går foran og sætter ord på, hvorfor samarbejdet er vigtigt for institutionen, skaber det legitimitet omkring aktiviteterne. Det er særligt vigtigt, fordi eksterne samarbejdsprojekter indadtil i en organisation kan komme til at fremstå som mindre væsentlige end institutionens faste aktiviteter. Samtidig medfører samarbejdsaktiviteter ofte et behov for forståelse og fleksibilitet fra de medarbejdere, der ikke er direkte involverede i aktiviteterne. Her kan en aktiv og tydelig leder gøre en stor forskel og rydde forhindringer af vejen, når der opstår problemer.

Ledelsen har ansvar for at tydeliggøre overfor medarbejderne, hvilke grader af beslutningskompetence de har i forhold til aktiviteterne. I flere af de modelforsøg, der har arbejdet med at understøtte deltageres initiativer og

ideer, har det vist sig at være vigtigt, at medarbejderne har en høj grad af beslutningskompetence i forhold til at justere på forløb og aktiviteter, så der hurtigt kan reageres, hvis noget viser sig at være uhensigtsmæssigt, eller hvis der opstår ideer blandt deltagerne, som de involverede medarbejdere har lyst til at gribe. I den forbindelse er det vigtigt, at lederne er parate til at uddelegere beslutningskompetence og samtidig er tilstrækkeligt involverede, så de stadig kan følge med i processerne.

HVAD HAR VI ELLERS LÆRT OM SAMARBEJDE PÅ TVÆRS?

I de ovenstående afsnit er idealet for samarbejde på tværs af aktører på det pædagogiske niveau blevet præsenteret som opbygningen af en fælles praksis, hvor relationer mellem fagpersoner, struktur for samarbejdet og ledelse af samarbejde er de væsentlige dimensioner. De indsigter, som Grib Engagementets modelforsøg har skabt i undersøgelsen af det gode tværfaglige samarbejde, er i høj grad sammenfaldende med resultaterne fra de efterhånden mange undersøgelser og rapporter, der har beskæftiget sig med tværfagligt og tværprofessionelt samarbejde mellem skoler, fritidstilbud og kulturinstitutioner. Samtidig har modelforsøgenes evalueringer og de mange samtaler, der har fundet sted i Grib Engagementets arbejdsgruppe og ved de forskellige vidensdelingsarrangementer, sat fokus på nogle specifikke udfordringer og muligheder for samarbejdet på tværs af de aktører, der er involveret i arbejdet med børn og unges kunstneriske deltagelse. Disse perspektiver analyseres i de følgende afsnit.

IDENTITETER OG ROLLER I SAMARBEJDET

Samarbejdet på tværs indebærer ofte, at de involverede professionelle bliver sat i situationer, som de ikke normalt forbinder med deres faglige udgangspunkt eller føler sig helt komfortable med. Den specialiserede kunstfaglige kompetence bliver mindre vigtig, når der er kaos i SFO'en, når lille Nadia har brug for hjælp til at komme på toilettet, eller når Kia og Danni hele tiden skændes. Det kunstpædagogiske arbejde rummer elementer, som den kunstfagligt uddannede medarbejder ikke nødvendigvis ser som sin kernekompetence eller motivationsfaktor. På samme måde kan det være grænseoverskridende for socialarbejdere, pædagoger og lærere at blive involveret i kunstneriske aktiviteter, hvor de føler sig på udebane og måske har svært ved at finde en meningsfuld position at deltage fra. Samarbejdet på tværs kan således udfordre de faglige identiteter og roller, man som professionel normalt orienterer sig imod.

Erfaringerne fra Grib Engagementet viser, at sådanne situationer er helt normale, men også at det er en god ide at være bevidst om dette aspekt af samarbejdet og have strategier for at håndtere dem. På et af Grib Engagementets netværksmøder, hvor medarbejdere fra modelforsøgene med forskellige faglige baggrunde var samlet til fælles vidensudveksling, blev der talt om nødvendigheden af, at man som professionel "turde gamble med sin kompetenceidentitet." Samarbejdet på tværs kræver, at medarbejderne tør sætte sig selv i spil og gå ud over deres snævre fagligheder for at kunne skabe en fælles praksis. Her er det nødvendigt, at man ser sig selv som en del af en større sammenhæng, hvor man er allieret med gode kolleger, der har andre professionelle og faglige udgangspunkter, med hvem man skaber noget nyt af værdi for de børn og unge, man er sammen med. Det kræver imidlertid, at man har tillid til sine samarbejdspartnere og kan kommunikere åbent om de ting, man synes er svære at håndtere, og at man oplever sig selv som en del af en ligeværdig og gensidig relation.

Og netop nødvendigheden af en ligeværdig relation er værd at hæfte sig ved. Ved flere lejligheder i Grib Engagementets processer har forskellige aktører rettet opmærksomhed mod de hierarkier og asymmetriske magtforhold, der let kan snige sig ind i samarbejdet på tværs. Problematikken synes særligt at handle om, at kunstpædagoger ofte bliver positioneret som den mest betydningsfulde aktør i samarbejdsrelationen, og derved bliver det vanskeligt at skabe et ligeværdigt samarbejde, som alle kan engagere sig i, og hvor alles kompetencer kommer i spil. En sådan positionering skal ikke forstås som en bevidst handling fra kunstpædagogens side, men er et resultat af de sociale dynamikker, som opstår omkring et tværprofessionelt samarbejde om kunstpædagogisk praksis.

Disse sociale dynamikker synes at være understøttet af to sammenhængende narrativer. Det ene narrativ er forbundet til en udbredt overbevisning i kunst- og kulturfeltet, hvor kunst betragtes som et grundlæggende gode med potentiale til at forandre mennesker og verden til det bedre.¹³⁹ Denne fortælling fremføres ofte for at understrege kunstens og kunstnerens vigtige og positive rolle i samfundet, og den kan ses som forbundet med en udbredt oplevelse af, at kunsten er truet af de kræfter i samfundet, der ikke anerkender dens iboende værdi. Det andet narrativ er det forfaldsnarrativ, der præger de pædagogiske områder, og som handler om, at de kunstneriske og kreative fags nedprioritering i både lærer- og pædagoguddannelserne har skabt et pædagogisk system uden kunstfaglig kompetence. På baggrund af disse sammenhængende narrativer kan kulturaktører komme til at forstå deres indtog i skole og daginstitutioner som undsætningsmanøvrer, hvor de i kraft af deres ekspertise 'redder' de nødlidende institutioner, der er befolket af lærere og pædagoger med sparsomme kunstneriske og kreative ressourcer. En sådan forståelse bidrager til at legitimere kunstpædagogernes og kulturinstitutionernes indtog i uddannelsesarenaerne og de pædagogiske institutioner, men kan være problematiske, fordi de ignorerer den kompetence og de ressourcer, som medarbejderne i skoler og daginstitutioner faktisk besidder, og som er forudsætningen for, at de kunstneriske aktiviteter kan integreres på meningsfulde måder i børnenes institutionelle liv og hverdag.¹⁴⁰

Hierarkier og asymmetriske magtforhold er som sagt ikke nødvendigvis noget, en gruppe af aktører trækker ned over hovedet på en anden, men noget, der opstår i de sociale dynamikker, som konstituerer samarbejdet. Christian Rolle m.fl. påpeger, at 'kunstneren', 'kunstpædagogen' eller 'læreren' ikke kun er betegnelser for specifikke individer, men også sociale roller, der er knyttet bestemte forståelser og forventninger til.¹⁴¹ Når en kunstpædagog træder ind i en skole, SFO eller daginstitution, kan vedkommende hurtigt blive mødt med høje forventninger til, hvad hun eller han kan gøre; for eksempel at kunstpædagogen har evner til at strø kunstnerisk magi ud over institutionen og tryllebinde børnene uden støtte fra de faste medarbejdere. Sådanne urealistiske forventninger kan gøre det svært for kunstpædagogen at finde en god position at arbejde ud fra i den ukendte kontekst. De sociale forventninger til lærere og pædagoger kan på samme måde medføre, at de bliver placeret på sidelinjen og indtager perifere roller som hjælpere eller en form for vogtere med ansvar for at holde ro på flokken af elever, fremfor at blive en ligeværdig aktør i partnerskabet.¹⁴² Erfaringerne fra Grib Engagementet peger på, at det er afgørende, at alle involverede aktører er bevidste

¹³⁹ Belfiore og Bennett 2008; Boeskov 2018.

¹⁴⁰ se også Kenny og Christophersen 2017: 3.

¹⁴¹ Rolle m.fl. 2018.

¹⁴² Se også Christophersen 2013; Rolle m.fl. 2018.

om de roller, de indtager i samarbejdet, og de ofte udtalte forestillinger om de andres roller, der kan præge et samarbejde på uhensigtsmæssige måder. En fælles praksis er kendetegnet ved, at der fra begyndelsen har været en forventningsafstemning og tydelig rollefordeling, hvor alle aktører får tildelt meningsfulde positioner i samarbejdet, der tillader dem at sætte deres kompetencer og faglighed i spil på den bedst mulige måde. I den sammenhæng er det vigtigt, at alle involverede formår at sætte ord på, hvilket bidrag de i kraft af deres faglighed kan bringe ind i samarbejdet.

En manglende forståelse af de sociale dynamikker, der konstituerer samarbejdet, kan skabe en uhensigtsmæssig opdeling af 'os og dem', som let kan komme til at præge samarbejdet, også på lederniveau. I Grib Engagements arbejdsgruppe – som var domineret af ledelsesrepræsentanter fra musik- og kulturskolerne – har samtalerne flere gange handlet om, hvor vanskelige 'de andre' var at samarbejde med, og kun i mindre omfang om, hvornår og hvordan musik- og kulturskolernes egne forståelser, tilgange og fordomme var skyld i samarbejdsvanskeligheder. Det blev oplevet som særdeles inspirerende og produktivt for musik- og kulturskolelederne at ændre perspektivet og spørge sig selv: Hvorfor er vi mon svære at arbejde sammen med? Tværinstitutionelle samarbejder opstår imellem to parter, og derfor er der også altid to oplevelser af samarbejdet. Erfaringen fra Grib Engagementet er, at det er af stor betydning for etableringen af ligeværdige og gensidige samarbejder, at alle involverede bestræber sig på at forstå de muligheder, ressourcer og begrænsninger, som findes hos samarbejdspartnerne såvel som hos dem selv, og aktivt bidrager til at modvirke hierarkier og uhensigtsmæssige magtforhold, der placerer en gruppe af medarbejdere som modtagere og en anden som bidragsydere i samarbejdsrelationen.

SAMARBEJDE SOM EN GAVE

Ovenstående diskussion kan forstås i sammenhæng med en anden vigtig pointe for opbygningen af en fælles praksis på tværs af kulturelle aktører og de pædagogiske institutioner, nemlig at samarbejdet skal give mening for alle parter og være funderet i et delt ejerskab. Modelforsøgene i Grib Engagementet er ofte etableret ved, at lederen af en kulturinstitution – ofte en musik- og kulturskole – har udarbejdet et projekt, som vedkommende synes er værdifuldt, og derefter har forsøgt at hverve skoler, SFO'er eller andre institutioner i den lokale kontekst til projektet. Ofte har det ført til vellykkede samarbejder, men indimellem er samarbejdet blevet vanskeliggjort eller helt faldet på gulvet på grund af et manglende engagement fra skolens eller fritidsinstitutionens side. Selvom det er begrænset, i hvor høj grad modelforsøgene faktisk har undersøgt, hvorfor et sådant samarbejde går skævt, så giver de samlede erfaringer fra Grib Engagementet alligevel nogle klare indikationer på, hvad der kan være på spil.

Som også påpeget i forrige kapitel er en af forudsætningerne for, at de kunstpædagogiske praksisser kan skabe adgang for børn og unge, at kunstpædagogerne har forståelse for samarbejdspartnerens kontekst, hvilket vil sige de formål, tilgange, dagsrytmer og traditioner, som definerer den anden parts udgangspunkt for at samarbejde. Når et projekt formuleres af én institution fremfor i samarbejde mellem de involverede aktører, er der risiko for, at samarbejdet ikke tager tilstrækkeligt hensyn til de behov, formål og strukturer, der kendetegner de involverede institutioners arbejde med målgruppen. For kulturinstitutionerne er det vigtigt at gøre sig klart, at opgaven med at sikre børn og unge adgang til kunstneriske aktiviteter først og fremmest er kulturinstitutionernes ambition, mens dagtilbud, skoler og fritidsinstitutioner som udgangspunkt har bredere mål forbundet til alle børns

dannelse, trivsel, læring og udvikling som hele mennesker. Her kan kulturinstitutioner oplagt spille en rolle, men et godt samarbejde på tværs forudsætter, at begge parter oplever, at de får mindst lige så meget, som de giver, i den forstand, at den tid og de ressourcer, der bliver brugt på den fælles opgave, opleves som godt givet ud i forhold til de generelle opgaver, som institutionerne også er ansvarlige for. Når kulturinstitutionerne har henvendt sig til de pædagogiske institutioner for at foreslå et samarbejde, har de ofte stillet et spørgsmål i retning af: "Kan vi få adgang til jeres institution, så vi kan lave nogle aktiviteter med jeres børn?" Et alternativt spørgsmål, som kunne give samarbejdet et mere ligeværdigt udgangspunkt, ville være: "Hvordan kan vi bidrage med vores kunstpædagogiske kompetencer til at løfte jeres arbejde med børnene?" Som en kommunal forvaltningsmedarbejder, der arbejder med at facilitere samarbejde på tværs af kulturinstitutioner og skoler, siger i et interview: "Samarbejdet skal føles som en gave."

Når et samarbejde på tværs føles meningsfuldt og bidrager til alle involverede aktørers formål, så er der væsentligt bedre forudsætninger for, at samarbejdet også kommer til at skabe adgang og styrke deltagelsen i kunstneriske aktiviteter for børn og unge. Selvom kulturinstitutioner selv føler, at de med samarbejdet giver en gave, så viser erfaringerne, at samarbejdspartnerne ikke nødvendigvis er af samme opfattelse. Mens mange projektledere har tolket fejlslagne samarbejdsprojekter som udtryk for, at 'de andre' ikke har forstået værdien af den gave, de er blevet givet, så er det væsentligt at være opmærksom på, at man som kulturinstitution, der ønsker at samarbejde, bliver nødt til at bestræbe sig på ikke kun at have blik for sine egne dagsordener – at inkludere børn og unge i kunstneriske aktiviteter – men også, hvordan man gennem samarbejdet bidrager med ressourcer, der hjælper samarbejdspartnerne til at løse deres primære opgaver. Samtidig understreger det pointen om, at når samarbejdet tager udgangspunkt i en fælles vision og en fælles udviklingsproces, er der langt bedre forudsætninger for et vellykket og meningsfuldt samarbejde, fordi man får integreret alle aktørers perspektiver, behov og formål fra begyndelsen.

Flere modelforsøg har også skabt indsigt i et andet aspekt af denne problemstilling, nemlig at samarbejdsprojekter bliver udfordret af, at de forskellige institutioner, der arbejder med børn og unge, grundlæggende føler, at de er i konkurrence med hinanden. Generelt forsøger både klubber, ungdomsskoler og musik- og kulturskoler at skabe meningsfulde aktiviteter, der giver børn og unge lyst til at bruge deres tid netop hos dem og blive en del af deres fællesskaber. Når en anden lokal aktør laver aktiviteter, der trækker børnenes og de unges opmærksomhed i retning af et andet fællesskab, kan det føles som et angreb, bestemt ikke som en gave. Det er derfor vigtigt, at de involverede aktører grundlæggende forstår sig selv som en del af et samlet hele, hvor målet er at skabe meningsfulde rammer for alle børn og unge. Det er også en ledelsesmæssig opgave – både på institutionelt og kommunalt niveau – at sikre, at der ikke opstår konkurrence mellem de forskellige aktører, men at feltet består af institutioner, der komplementerer hinanden og samarbejder med børn og unges velbefindende i fokus.¹⁴³ Det er imidlertid vigtigt, at udviklingen af komplementerende tilbud ikke fører til, at alle passer deres egen butik og ikke samarbejder. Potentialet for at skabe adgang og deltagelse for flere børn og unge er forbundet til, at institutionerne åbner sig for hinanden og investerer tid og ressourcer i opbygningen af fælles praksisser, der skaber relevante og meningsfulde fællesskaber for alle børn og unge.

¹⁴³ Se også Hylland og Haugsevje 2019: 177.

SAMARBEJDE PÅ TVÆRS SOM KOMPETENCEUDVIKLING

Erfaringerne fra Grib Engagementet peger på, at vellykkede samarbejder på tværs ikke kun giver anledning til, at flere børn og unge får adgang til kunstneriske aktiviteter, de udvikler også medarbejdernes kompetencer. Som flere andre undersøgelser også peger på, rummer det tværprofessionelle samarbejde omkring kunstneriske aktiviteter et potentiale for professionsudvikling, hvor mødet med andre professionelle bliver katalysator for udvikling af nye forståelser, færdigheder og viden.¹⁴⁴ I Grib Engagementet er kompetenceudviklingen ofte foregået uformelt som en integreret del af de kunstpædagogiske praksisser, hvor samarbejdet med andre fagpersoner giver medarbejderne nye perspektiver og muligheder i deres eget arbejde. Mange af modelforsøgene har imidlertid også haft positive erfaringer med at skabe strukturer for kompetenceudviklingen og afholdt møder eller workshops for de involverede medarbejdere på tværs af institutioner. Sådanne møder har i mange modelforsøg været afgørende for at skabe gode relationer på tværs, forståelse for hinandens fagligheder og muligheder for at udvikle en fælles tilgang til arbejdet og har derved givet medarbejderne et godt grundlag for at arbejde sammen. Men møderne har også været særdeles værdifulde som rum for refleksion og læring, hvor medarbejderne sammen har udviklet nye forståelser og nye tilgange til det kunstpædagogiske arbejde.

Modelforsøgenes erfaringer peger på, at værdien af kompetenceudviklingsaktiviteterne hænger tæt sammen med *praksisnærheden*. Det er netop, fordi kompetenceudviklingen er en integreret del af de konkrete kunstpædagogiske praksisser, som medarbejderne er involverede i, at disse aktiviteter føles meningsfulde og givende. I samarbejdsprojekter mellem kunstpædagoger og andre professionelle kan man derfor med fordel forstå kompetenceudvikling som en integreret del af praksis, og ikke som noget, der finder sted i særskilte forløb. Det kræver imidlertid, at læringsprocesserne rammesættes og faciliteres, både så mødet mellem fagligheder og professioner bliver så ligeværdigt som muligt, og for at sikre, at medarbejderne har de bedst mulige forudsætninger for faktisk at involvere sig i læreprocesserne og få udbytte af dem. I modelforsøgene er sådanne faciliteringsprocesser blevet struktureret på forskellige måder. I nogle sammenhænge er de blevet faciliteret af eksterne partnere fra en uddannelsesinstitution eller en konsulentvirksomhed. I andre sammenhænge er der blevet gjort brug af bestemte redskaber eller samtalemodeller til at understøtte medarbejdernes fælles refleksion. Erfaringerne viser, at det godt kan betale sig at investere ressourcer i at facilitere disse processer, da medarbejderne i modelforsøgene generelt har været meget glade for at blive støttet i deres læring og udvikling og efterspurgt muligheder for at blive klædt på til de nye og komplekse pædagogiske opgaver, de har stået overfor.

De strukturerede kompetenceudviklingsaktiviteter kan således med fordel gøres til en integreret del af samarbejdsprocessen. Erfaringerne fra Grib Engagementet viser, at når aktiviteterne placeres i begyndelsen af forløbet, bidrager de til at skabe et godt udgangspunkt for samarbejdet. Undervejs i samarbejdet giver kompetenceudviklingsaktiviteterne mulighed for at drøfte konkrete problemstillinger, som medarbejderne er stødt på i arbejdet med deltagerne, og i afslutningen af et forløb kan medarbejderne sammen reflektere over de kunstneriske aktiviteter og samarbejdet som helhed. Kompetenceudvekslingsaktiviteter kan også fungere som et forum for vidensdeling. I flere modelforsøg har medarbejderne fået mulighed for at dele

¹⁴⁴ Bresler 2002; Højholdt 2013; Kenny og Morrissey 2021; Kind m.fl. 2007.

deres erfaringer med hinanden på kryds og tværs i de involverede institutioner, og disse begivenheder har været meget værdifulde, både for de involverede medarbejdere, der gennem vidensdelingen får et større ejerskab til processerne, og for de medarbejdere, der ikke har været direkte involverede i samarbejdet på tværs, men som gennem vidensdelingen får ny indsigt og inspiration.

Det har vist sig at være vigtigt, at der er skabt et ligeværdigt udgangspunkt for kompetenceudviklingen, så det ikke bliver en gruppe af medarbejdere, der skal undervise de andre. Derimod bør man stræbe efter at skabe læringssituationer, hvor alles fagligheder og kompetencer kommer i spil i en gensidigt berigende proces. Det ligeværdige samarbejde og den gensidige villighed til at lære af de andre kan blive grundlaget for ekspansiv læring karakteriseret ved udvidet forståelse af de pædagogiske processer og en udvikling af en fælles praksis, der overskrider, hvad de enkelte professionelle selv kunne opnå.¹⁴⁵ Lærere og pædagoger kan i mødet med kunstpædagogerne udvikle deres kunstfaglige færdigheder og få direkte erfaring med forskellige kunstneriske praksisser, som kan bruges i arbejdet med børn og unge. Kunstpædagogerne kan i mødet med pædagogiske professionelle få udvidet deres forståelse af målgruppen og de værdier, målsætninger og dynamikker, der er på spil i de forskellige kontekster, som de kunstneriske aktiviteter skal sættes i spil i. For at samarbejdsprocesser kan lede til ekspansiv læring, er det afgørende, at de involverede aktører er bevidste om forskellene mellem de respektive fagligheder og tilgange, samtidig med at de er nysgerrige og villige til at sætte spørgsmålstejn ved de forståelser, som tages for givet.¹⁴⁶

Kompetenceudvikling kan på denne måde ses som en integreret del af et samarbejde på tværs, som for det meste vil være automatisk til stede i en eller anden forstand – i hvert fald hvis det er et ligeværdigt og reelt samarbejde – men som kan styrkes ved at opsætte faste rammer omkring læringsprocesserne. Flere modelforsøg peger på nødvendigheden af at indtænke kompetenceudvikling som en central komponent af samarbejdet, fordi det er en nøgle til at kvalificere det kunstpædagogiske arbejde i de forskellige kontekster, også i de perioder hvor der ikke foregår direkte samarbejdsaktiviteter. Erfaringerne viser, at hvis kompetenceudvikling har været et fokusområde i samarbejdet mellem eksempelvis kunstpædagogerne fra kulturskolen og pædagogerne fra daginstitutionen, så er der skabt et bedre fundament for, at de kunstneriske aktiviteter lever videre i institutionen, og derved bliver ved med at skabe værdi for de børn, der får øget adgang til at beskæftige sig med kunst. Samarbejde på tværs bør derfor altid planlægges med øje for udviklingen af medarbejdernes kompetencer for at højne kvaliteten af det kunstpædagogiske arbejde på tværs af institutioner og kontekster.

AFRUNDING

Grib Engagementet har givet anledning til at videreudvikle allerede etablerede partnerskaber på tværs af det pædagogiske niveau, for eksempel mellem kulturinstitutioner og folkeskoler eller daginstitutioner, og det har skabt en øget forståelse af de muligheder for udvikling, der ligger indlejret i sådanne samarbejder. Initiativet har også givet mulighed for at eksperimentere med samarbejdskonstellationer, der er mindre velkendte, hvor kultur-

¹⁴⁵ Se Brøske 2017 for en diskussion af ekspansiv læring i mødet mellem kultur- og grundskolelærere.

¹⁴⁶ Se Okkeils 2017 og Holst 2018b, 2019 for yderligere perspektiver på kompetenceudvikling i samarbejdet mellem kultur- og folkeskolelærere.

formidleres viden, socialpædagogers faglighed eller motorik- og bevægelseslæreres kompetencer er blevet sat i spil i forhold til udviklingen af nye kunstpædagogiske formater. Samlet set peger erfaringerne fra de mange typer af samarbejder på tværs, der er repræsenteret i Grib Engagementet, på, at der er et betydeligt potentiale forbundet til mødet mellem forskellige tilgange, traditioner og fagligheder i forhold til at udvikle nye og meningsfulde kunstpædagogiske praksisser, der skaber adgang for flere børn og unge.

På denne baggrund er den klare anbefaling til alle aktører på tværs af det pædagogiske niveau at udvise den samme nysgerrighed i forhold til at kombinere og krydsbestøve fagligheder og kompetencer på nye måder, som modelforsøgene i Grib Engagementet har gjort, i det fremtidige arbejde med at udvikle børn og unges kulturliv. Der ligger nogle muligheder i mellemrummene for både at inkludere flere børn og unge og for at udvikle helt nye formater, der udvider forståelsen af, hvordan kunstnerisk og kunstpædagogisk arbejde kan se ud, og hvilken værdi det kan skabe. Når samarbejdet på tværs er funderet i opbygningen af en fælles praksis kendetegnet af ligeværdighed og gensidighed, og hvor medarbejdernes forskellige fagligheder bliver sat i spil i forhold til et fælles mål, så åbnes der op for nye rum og handlemuligheder for både de involverede børn og unge og for medarbejderne og institutionerne selv.

ANBEFALINGER

På baggrund af Grib Engagementets erfaringer anbefales det, at:

- Samarbejde mellem aktører på det pædagogiske niveau tager udgangspunkt i opbygningen af en fælles praksis, som er kendetegnet ved at være et ligeværdigt og gensidigt samarbejde funderet i en fælles vision for børn og unges kunstneriske deltagelse, der opleves som meningsfuld af alle de involverede parter. I en fælles praksis kommer alle involverede medarbejders fagligheder i spil.
- Samarbejdet muliggør udviklingen af ligeværdige og gode relationer mellem fagpersoner. Relationen er præget af gensidighed og respekt for hinandens fagligheder. Samarbejdet skal give plads og tid til, at fagpersoner kan lære hinanden at kende og udvikle en forståelse for hinandens perspektiver.
- Samarbejdet skal funderes på en gennemtænkt og velfungerende struktur, der sikrer, at alle parter har mulighed for at være ligeværdigt involveret. Strukturen skal tage højde for de forskellige muligheder og begrænsninger, som de forskellige fagpersoner har, og muliggøre kontinuerlig dialog. En fælles forventningsafstemning, hvor de forskellige involveredes roller kan fastlægges, er et vigtigt element.
- Ledelsen af samarbejde på tværs vies særlig opmærksomhed. Gode ledere sætter tydelige rammer for samarbejde og er involverede og nærværende for medarbejderne. Lederne skal skabe legitimitet omkring samarbejdet ved at være tydelige omkring værdien af samarbejdet for institutionen. I samarbejde på tværs er det vigtigt at overveje, i hvilken grad der skal være lokal beslutningskompetence, så medarbejderne får et øget ledelsesrum.
- Medarbejdere skal turde at sætte deres egne faglige identiteter på spil i samarbejdet på tværs. Det skaber gode forudsætninger for udviklingen af meningsfulde kunstpædagogiske praksisser, når

medarbejderne gambler med deres kompetenceidentiteter og kaster deres ressourcer og evner ind i en fælles praksis. I den forbindelse er det også afgørende, at alle parter bestræber sig på at modvirke hierarkier og asymmetriske magtforhold.

- Kunstpædagoger og kulturinstitutioner bestræber sig på, at samarbejdet på tværs omkring børn og unges kunstneriske deltagelse kommer til at føles som en gave for deres samarbejdspartnere. Det sikres ved, at kunstpædagoger og kulturinstitutioner interesserer sig for, hvordan de kunstneriske aktiviteter kan indtænkes i varetagelsen af de pædagogiske institutioners generelle arbejde med at sikre alle børn og unges læring, dannelse, udvikling og trivsel.
- Kulturinstitutioner og de pædagogiske institutioner indtænker kompetenceudvikling som et vigtigt aspekt af samarbejdsprojekter på tværs. Kompetenceudviklingsaktiviteter kan med fordel rammesættes af eksterne facilitatorer og skal som udgangspunkt baseret på et ligeværdigt og gensidigt møde, hvor forskellighederne bliver grundlag for fælles læring og udvikling.
- Alle aktører og institutioner på tværs af det pædagogiske niveau udviser nysgerrighed i forhold til at udvikle nye kunstpædagogiske praksisser i mellemrummene mellem forskellige fagligheder og tilgange. I disse mellemrum ligger et stort potentiale for at skabe værdi for både børn og unge og for de involverede medarbejdere og institutioner.

På baggrund af erfaringerne fra modelforsøget Kunst i hverdagen i dagtilbud i Sydhavnen har Børnekulturstedet Karens Minde (København) udarbejdet dette manifest:

Manifest over samarbejder mellem Børnekulturstedet Karens Minde og daginstitutioner

1. Alle projekter skal forankres i institutionerne og udvikles sammen med pædagogerne – på den måde skabes de bedste chancer for, at aktiviteterne kan få liv ud over kunstnerens besøg i institutionen/institutionens besøg på Børnekulturstedet. Det gør vi ved at:
2. Alle projekter skal tage udgangspunkt i institutionernes behov og hverdag og derfor starte med et møde med institutionerne, hvor behovene klarlægges. Først efter dette møde planlægges, hvad og hvordan der skal arbejdes med projektet.
3. Der skal være fokus på ikke at pålægge pædagogerne nye opgaver, men at løse nogle af de opgaver de i forvejen har gennem kunstaktiviteter.
4. Prioritér lange forløb med mange gentagelser – det øger pædagogernes mulighed for at få erfaring med aktiviteten og dermed sandsynligheden for, at de selv vil tage den op igen.
5. Sæt tid af til observation i institutionen – det øger kendskabet til børn, voksne og institutionens rutiner og dagligdag.
6. Lav en forventningsafstemning med pædagogerne inden aktiviteten, hvor I for eksempel taler om målet med projektet (proces eller produkt) og taler om jeres respektive roller.
7. Hvis det er muligt, så sørg for, at der er en gennemgående pædagog, som deltager i alle workshops, mens de andre skifter – det øger forankringen, at der er én, som har aktiviteten helt inde under huden.
8. Evaluér løbende, gerne efter hver workshop, så der kan justeres fra gang til gang.
9. Kunstnerne skal forholde sig åbne overfor forandringer i projektet, men holde fast i Børnekulturstedets kerneværdier om, at arbejdet med kunst og børn ikke skal munde ud i et "færdigt" eller "pænt" resultat, men primært er en proces.



Bandfoto-take på Herning Musikskole – Bandfabrikkens Sommercamp, juni 2022.
Grupper skriver tekst – Ikast-Brande Musikskole. Fotos: Jon Kristensen.

11

MUSIK- OG KULTURSKOLEN

I Danmark og i Norden i øvrigt er de kommunale musik- og kulturskoler helt centrale institutioner som rammesættere af børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Det gælder på tværs af hele Norden, at der i disse år er fokus på at skabe et inkluderende kulturliv, hvor alle borgere – uanset deres sociale, økonomiske, kulturelle eller geografiske udgangspunkt – har muligheder for at engagere sig.¹⁴⁷ Musik- og kulturskolerne spiller en vigtig rolle i disse bestræbelser som en institution, der ikke blot kan give børn og unge adgang til kunstneriske aktiviteter, men som gennem disse aktiviteter kan bidrage til at understøtte og udvikle børn og unges medborgerskab.¹⁴⁸ Også i Grib Engagementet er de kommunale musik- og kulturskoler centrale aktører, og i de fleste modelforsøg er det musik- og kulturskolen, der har eksperimenteret med nye kunstpædagogiske tilgange i samarbejde med andre aktører. I dette kapitel undersøges de særlige udfordringer og muligheder, der er knyttet til de kommunale musik- og kulturskoler i forhold til at skabe adgang til og styrke deltagelsen i kunstneriske aktiviteter for børn og unge.

Analysen er baseret på en interviewundersøgelse med 15 ledelsesrepræsentanter for musik- og kulturskoler, der har været involveret i Grib Engagementet. Interviewene omhandlede ledernes forståelse af musik- og kulturskolernes opgave, og de udviklingsmuligheder og problematikker, som kommer til syne i arbejdet med at gøre musik- og kulturskolen til en mere inkluderende institution. Der er ikke tale om en komplet kortlægning af de danske musik- og kulturskolelederes generelle forståelser af, hvad kulturskolen er eller kan være.¹⁴⁹ De interviewede ledere er ikke nødvendigvis repræsentative for sektoren, idet de alle repræsenterer musik- og kulturskoler, der i kraft af deres involvering i Grib Engagementet arbejder bevidst og systematisk med at udvide og forandre deres institutioner, så de bliver relevante for flere børn og unge. Selvom det er en ambition, der deles vidt og bredt i sektoren,¹⁵⁰ så kan man ikke tage for givet, at der i musik- og kulturskolerne er en fælles forståelse af, hvad problemstillingen helt konkret drejer sig om, eller hvilke forandringer der er behov for. Analysens formål er ikke at foregive eller skabe en sådan konsensus, men at bidrage til at identificere tematikker, som er væsentlige i det videre arbejde med at udvikle musik- og kulturskolerne.

For at understøtte analysen sættes interviewundersøgelsen i relation til aktuel nordisk forskning på kulturskoleområdet, som i de seneste år har haft et stort fokus på kulturskolernes opgave med at skabe bedre og flere deltagelsesmuligheder for alle børn og unge. Den stigende opmærksomhed på arbejdet med at gøre kulturskolen til en mere inkluderende institution skal ses i sammenhæng med den sociale skævhed, der kendetegner kulturskolernes tilbud, hvilket er dokumenteret af talrige undersøgelser på tværs af de nordiske lande. På trods af en ambition om at være tilgængelige for alle,

¹⁴⁷ Ilmoja-Sheppard m.fl. 2021; Norsk Kulturråd 2020; Svensk Kulturråd 2022.

¹⁴⁸ Berge m.fl. 2019; Kulturskolen som inkluderende kraft i lokalsamfundet 2020; Kulturskoleutredningen 2016; Laes m.fl. 2018; Laes m.fl. 2021.

¹⁴⁹ Analysen her beskæftiger sig heller ikke med musik- og kulturskolefeltet generelt, herunder hvilke aktiviteter der udbydes, eller hvem der bruger og ikke bruger musik- og kulturskolens tilbud. For sådanne analyser, se Holst 2020 og Kulturministeriet 2017.

¹⁵⁰ Interesseorganisationerne Danske Musik- og Kulturskoler og Dansk Musikpædagogisk Forening har som eksempel begge fremlagt strategier, der lægger vægt på, at musik- og kulturskolerne skal give alle børn og unge relevante tilbud. Se <https://dmkskoler.dk/om-os/dmk-strategi-2022/> og <http://musikskolenforalle.dk/>. Links er tilgået d. 19. februar 2023.

henvender de nordiske kulturskoler sig primært til børn og unge fra familier, hvor forældrene har høj indkomst, længerevarende uddannelser og majoritetsbaggrund.¹⁵¹ I Danmark blev dette tema løftet frem i Musikskoletænk tankens rapport, der blev publiceret i 2017 og som påpegede, at kun omkring 4 procent af målgruppen (de 0-24-årige) er elever i musikskolen, og at 55 procent af eleverne kommer fra hjem med en årlig husstandsindkomst på mere end 800.000 kr., hvilket er en markant højere procentandel end den gennemsnitlige befolkning.¹⁵²

På tværs af de nordiske lande er der nu fokus på at udvikle kulturskolerne, så de bliver i stand til at rumme en mere mangfoldig deltagergruppe, og i den forbindelse er der produceret en stor mængde undersøgelser og rapporter, som kan understøtte en sådan udvikling. I Sverige blev der i 2016 publiceret en rapport med titlen *En inkluderende kulturskole på egen grund*, som er et forslag til en national strategi for den svenske kulturskole med det eksplicite formål at gøre institutionen mere tilgængelig for alle børn og unge.¹⁵³ Rapporten analyserer både de aktuelle barrierer, der står i vejen for børn og unges deltagelse i kulturskolens aktiviteter, og formulerer et grundlag for en mere inkluderende kulturskole. På samme måde er der i Norge udgivet en rapport, som giver et lignende vidensgrundlag for udviklingen af den norske kulturskole med titlen *Kultur + skole = sant*?¹⁵⁴ Her analyserer en forskergruppe den aktuelle situation for den norske kulturskole og peger på udfordringer og muligheder for den fremtidige udvikling. Rapporten er siden blevet en del af grundlaget for den norske regerings aktuelle kulturpolitik på børne- og ungeområdet, som har til formål at sikre alle norske børn og unge adgang til et mangfoldigt kulturliv med muligheder for selv at deltage, skabe, lære og mestre.¹⁵⁵ I Finland har det omfattende forskningsprojekt *ArtsEqual* undersøgt kunst som velfærd med udgangspunkt i ideen om, at kunst og kultur skal være tilgængeligt for alle. I den forbindelse er der udgivet en stor mængde forskning, rapporter og policy-anbefalinger, også i forhold til den finske kulturskole.¹⁵⁶ Udviklingsprojektet *Kulturskolen som inkluderende kraft i lokalsamfundet* er også interessant i denne sammenhæng. Med økonomisk støtte fra Nordisk Ministerråd har ti kommuner fra Sverige, Norge og Danmark arbejdet sammen om at skabe en mere inkluderende kulturskole. Et af resultaterne af denne proces blev et *Kulturskolemanifest*, som lægger vægt på alle børn og unges grundlæggende rettigheder til kulturel deltagelse.¹⁵⁷ I skrivende stund er en antologi med forskningsartikler knyttet til dette udviklingsprojekt under udgivelse.¹⁵⁸

Der findes således allerede et stort vidensgrundlag, der kan understøtte arbejdet med at udvikle den danske musik- og kulturskolesektor. Det er i imidlertid vigtigt at være opmærksom på, at kulturskolerne i de nordiske lande ikke er ens. De fungerer under forskellige lovmæssige og strukturelle vilkår, så sammenligninger på tværs skal altid tages med forbehold for sådanne forskelle, særligt når det kommer til policy-anbefalinger. Derudover er det vigtigt at være opmærksom på, at der bliver bedrevet langt mere

¹⁵¹ Bjørnsen 2012; Brändström og Wiklund 1995; Elofsson 2009; Gustavsen og Hjelmbrekke 2009; Hofvander Trulsson 2004; Jeppsson og Lindgren 2018; Kleppe 2013; Kulturministeriet 2017; Kulturskoleutredningen 2016.

¹⁵² Kulturministeriet 2017: 61.

¹⁵³ Kulturskoleutredningen 2016: 47.

¹⁵⁴ Berge m.fl. 2019.

¹⁵⁵ Kulturdepartementet 2021.

¹⁵⁶ Elmgren 2019, 2021; Juntunen 2018; Kamensky 2018; Laes 2017; Laes og Schmidt 2016; Laes m.fl. 2018; Laes m.fl. 2021.

¹⁵⁷ Kulturskolen som inkluderende kraft i lokalsamfundet 2020.

¹⁵⁸ Rønningen m.fl. 2023.

forskning knyttet til kulturskolen i vores nordiske nabolande end i Danmark, og den forskningsmæssige del af vidensgrundlaget er således primært udviklet i forhold til de forhold, der gør sig gældende i Sverige, Norge og Finland.¹⁵⁹ På trods af forskellene mellem landene bliver der i disse år arbejdet med nogle grundlæggende problemstillinger, som er fælles for de nordiske kulturskoler, og derfor giver det god mening at inddrage den skandinaviske forskning i diskussionen af de danske musik- og kulturskoler muligheder og udfordringer for at understøtte og udvikle børn og unges kunstneriske medborgerskab.

I dette kapitel sættes det omfattende vidensgrundlag fra den nordiske kulturskolesektor i dialog med erfaringerne og resultaterne fra Grib Engagementet. Formålet med dette kapitel er at fremlægge et samlet billede af situationen på kulturskolefeltet og identificere de aktuelle udfordringer og muligheder forbundet til opgaven med at give flere børn og unge mulighed for at blive aktive deltagere i kunstneriske aktiviteter. I kapitlets afsluttende del fremsættes og diskuteres et forslag til et nyt grundlag for kulturskolevirksomhed i Danmark, der er udarbejdet på baggrund af analysen. Kapitlet opsummeres med specifikke anbefalinger til beslutningstagere på nationalt og lokalt plan samt til institutionens ledere og medarbejdere for den videre udvikling for musik- og kulturskolen.

TERMINOLOGI

I denne tekst refereres generelt til *musik- og kulturskoler*, når den kommunale institution, som her er underlagt analyse, omtales. For nogle læsere kan det imidlertid være forvirrende, da der i mange kommuner er tale om rene *musikskoler*, og at musikskole-terminen også i den offentlige samtale fortsat er den gængse betegnelse. Denne forvirring i forhold til terminologi afspejler et felt i forandring. Fra 1990'erne har de skandinaviske musikskoler udviklet sig til at inkludere andre kulturelle tilbud end blot musik og er i stigende grad blevet til *kulturskoler*, hvilket har medført, at denne term er den klart dominerende i norsk og svensk sammenhæng.¹⁶⁰ I Danmark er den samme udvikling undervejs omend i et noget langsommere tempo end i de skandinaviske nabolande. Omtrent halvdelen af de danske musikskoler udbyder nu også undervisning i andet end musik, og mange af dem bruger nu betegnelsen 'kulturskoler', mens også andre termer som 'kreative skoler', 'musiske skoler' eller 'musik- og billedskoler' er i anvendelse.¹⁶¹ Forvirringen bliver ikke mindre af, at der i nogle kommuner findes selvejende eller private institutioner, som kalder sig kulturskoler.

I denne tekst bruges termen musik- og kulturskoler til at referere til de kommunalt støttede institutioner, der er reguleret i lov om musik og bekendtgørelsen for musikskoler, fordi denne term vurderes at være den mest passende i forhold til at repræsentere den aktuelle situation for denne institutionstype. De danske musik- og kulturskoler har en nær fortid som musikskoler, og musikfaget er i høj grad stadig det altdominerende undervisningsfag. Samtidig går udviklingen tydeligt mod en større bredde i forhold til de kunstneriske aktiviteter, der udbydes af institutionerne. Som det også vil blive klart i løbet af denne analyse, er det den klare anbefaling fra Grib Engagementet, at denne udvikling fører til en klar fremtidig rammesættelse af de kommunale musik- og kulturskoler som egentlige kulturskoler med ansvar for det kunstpædagogiske område som helhed. At begrebet *kulturskoler*

¹⁵⁹ For en oversigt over nordisk forskning i kulturskolen, se Rønningen m.fl. 2019.

¹⁶⁰ Se Berge m.fl. 2019 og Persson 2001 for en historisk kontekst for udviklingen fra musikskole til kulturskole i henholdsvis Norge og Sverige.

¹⁶¹ Kulturministeriet 2017.

vælges fremfor et alternativ som *kunstscoler*, der på mange måder kunne ses som mere passende, er begrundet i den skandinaviske tradition for at betegne institutionerne som netop kulturskoler.

KORT OM DE DANSKE MUSIK- OG KULTURSKOLERS HISTORIE

De danske musik- og kulturskoler historie begyndte i 1930'erne med oprettelsen af de første folkemusikskoler efter tysk forbillede. Med afsæt i reformpædagogikken og den kulturradikale bevægelse ønskede ledende musikpædagoger at skabe en institution, der kunne gøre musikalske fællesskaber tilgængelige for alle borgere i Danmark. I 1972 skriver formanden for folkemusikskolerne, Jacob Rehling, at formålet med institutionens arbejde er "at give alle mennesker i alle aldre og fra alle samfundsgrupper lejlighed til at dyrke eller lytte til musik for at udvikle den enkeltes glæde ved og evne til at udføre eller opleve musik og for at skabe et fællesskab omkring musikken."¹⁶² Da Danmark får verdens første musiklov i 1976, etableres musikskolerne som offentlige institutioner i kommunalt regi, og fra 1991 har staten støttet musikskolerne gennem en refusionsordning af op til 25 procent af kommunernes udgifter til driften af musikskolerne. Kommunalreformen i 2005 gjorde det lovpligtigt for alle kommuner at drive eller støtte en musikskole, og kommunesammenlægningerne medførte samtidig, at antallet af musikskoler blev reduceret, idet de mange steder blev samlet i større enheder. Omkring halvdelen af institutionerne er blevet udvidet til kulturskoler, så de også har aktivitetstilbud indenfor andre kunstarter end musik, om end den statslige støtte til musik- og kulturskolerne kun ydes til musikskoledelen. De seneste lovændringer på området har givet musik- og kulturskolerne mulighed for at differentiere elevbetalingen på baggrund af forældrenes indkomst.¹⁶³

Musik- og kulturskolen er i dag lovfæstet i lov om musik¹⁶⁴ og bekendtgørelsen om musikskoler,¹⁶⁵ hvor det er angivet, at institutionen har til formål at udvikle og fremme elevernes musikalske evner og kundskaber gennem sine undervisningstilbud samt i øvrigt at virke til fremme af det lokale musikmiljø. Holst fortolker dette som en dobbelt opgave for institutionen, som dels handler om at give alle børn og unge muligheder for at beskæftige sig med musik og kunst (bredde dimensionen), dels er rettet mod at kvalificere en del af eleverne til videregående uddannelse indenfor musik og kunst (for dybelse dimensionen).¹⁶⁶ Mens det historiske udgangspunkt for institutionen har været at give alle borgere mulighed for at indgå i fællesskaber omkring musik, har de seneste årtiers udvikling medført en drejning mod det professionsrettede spor. Denne udvikling accelereres i perioden fra 2004-2011, hvor der fra Kulturministeriets side indførtes talentpuljeordninger, hvilket bidrog til, at elevtallet i musik- og kulturskolerne faldt, mens udgifterne per elev steg.¹⁶⁷ I forbindelse med folkeskolereformen i 2013 blev der indført en gensidig forpligtelse for folkeskolen og musik- og kulturskolerne til at indgå i partnerskaber, der skal bidrage til at opfylde musik- og kulturskolernes såvel som folkeskolens overordnede formål og mål for de enkelte fag.¹⁶⁸ Den

¹⁶² Rehling 1972: 4; citeret efter Vinther 1997: 73.

¹⁶³ For mere detaljerede gennemgange af musikskolernes og folkemusikskolernes historie og udvikling henvises til Fjeldsøe 2013; Holst 2020; Kulturministeriet 2017; Vinther 1997.

¹⁶⁴ <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2014/32>

¹⁶⁵ <https://www.retsinformation.dk/eli/accn/B20130067305>

¹⁶⁶ Holst 2020.

¹⁶⁷ Kulturministeriet 2017.

¹⁶⁸ For retningslinjer vedrørende disse samarbejder, se Kulturministeriets "Orientering og vejledning om samarbejde mellem musikskoler og folkeskoler i medfør af folkeskolereformen",

https://kum.dk/fileadmin/_kum/2_Kulturomraader/Stoette/Orientering_og_vejledning_til

danske musik- og kulturskole er således aktuelt en institution, der både varetager en bred og almen opgave knyttet til kunstnerisk deltagelse for alle og en mere professionsrettet og specialiseret opgave knyttet til talentarbejde.

FIRE UDVIKLINGSOMRÅDER FOR MUSIK- OG KULTURSKOLEN

I de følgende afsnit analyseres musik- og kulturskolens aktuelle situation med udgangspunkt i interviewundersøgelsen med ledelsesrepræsentanterne fra institutionen, der her sættes i dialog med forskning fra det nordiske kulturskoleområde. Analysen er inddelt i fire temaer, a) musik- og kulturskolens opgave, b) den institutionelle logik og professionelle selvforståelse, c) musik- og kulturskolen i samarbejde, og d) nye organisationsformer. Selvom de fire temaer behandles adskilt, er de i høj grad forbundne og griber ind i hinanden på forskellige måder.

MUSIK- OG KULTURSKOLENS OPGAVER

Det stigende fokus på at skabe et inkluderende kulturliv for alle børn og unge stiller et grundlæggende spørgsmål til musik- og kulturskolerne, nemlig hvad er institutionens opgave og rolle i dagens samfund? Dette spørgsmål bliver som nævnt fremsat til kulturskolerne i hele Norden i disse år. I kundskabsgrundlaget for den norske kulturskole beskrives kulturskolefeltet som et felt i spagat.¹⁶⁹ Kulturskolen skal både være for bredden og for talenter, arbejde centraliseret og decentraliseret, samarbejde med andre og være sig selv, være en skole og en fritidsaktivitet. Rapporten stiller det centrale spørgsmål: Kan man både satse på talentmiljøer og være en inkluderende institution, hvor alle børn og unge kan få adgang til kunstneriske aktiviteter? Netop dette forhold mellem bredde og dybde bliver af flere kulturskoleforskere beskrevet som et spændingsfyldt felt, hvor kulturskolerne skal forsøge at finde et balancepunkt mellem de forskellige krav og forventninger, der stilles til dem som institution fra politikere, andre institutioner i den såkaldte fødekæde, forældre, medarbejdere og børnene selv.¹⁷⁰ Kulturskolerens grundlæggende opgave og spørgsmålet om, hvilken rolle institutionen skal indtage i det større kulturelle økosystem, er således til debat.

Også blandt de interviewede musik- og kulturskoleledere er der bred enighed om, at musik- og kulturskolens rolle er under forandring i disse år. En af de helt fundamentale forandringer er knyttet til de forventninger, der stilles til institutionen fra den kommunale ledelse om, at musik- og kulturskolen skal bidrage til at løfte de tværgående opgaver i kommunen knyttet til for eksempel velfærd, uddannelse og sundhed. Og det er et ansvar, som flere af kulturskolelederne gerne tager på sig, ja endda ser som afgørende for, at kulturskolen kan opretholde sin eksistensberettigelse som en offentligt finansieret institution. Blandt lederne er der konsensus om, at kulturskolen gerne vil og føler sig klar til at tage et større ansvar som en kommunal institution, der bidrager konstruktivt i samarbejdet med andre aktører i opgaven med at skabe gode rammer for borgernes liv og understøtte den kulturelle dannelse i samfundet i bred forstand. Lederne har også en klar opfattelse af, at der her er et uforløst potentiale, og at musik- og kulturskolen kan bidrage med værdi i forhold til en række aktuelle dagsordener i kommunerne, særligt i forhold til børn og unges trivsel. Her kan musik- og

[_musikskolerne_om_samarbejde_med_folkeskolen_.pdf__DOK2236325.pdf](#). Tilgået d. 19. februar 2023.

¹⁶⁹ Berge m.fl. 2019: 11.

¹⁷⁰ Björck m.fl. 2018; Di Lorenzo Tillborg 2017, 2021; Jeppsson 2020; Jordhus-Lier 2018, 2021; Ringsager, Boeskov og Skjelbo 2023; Stabell og Jordhus-Lier 2017.

kulturskolerne ifølge flere af lederne bidrage med at skabe fællesskaber, der fungerer på andre præmisser end for eksempel skolens, eller støtte for eksempel dagplejemødre og daginstitutionspædagoger i arbejdet med at indtænke kunstneriske aktiviteter som en del af børnenes hverdag.

Musik- og kulturskolelederne peger på en række sammenhængende problematikker i den forbindelse, som kan siges at forbinde sig til forskellige dele af det økosystem, som musik- og kulturskolerne er en del af. En helt fundamental barriere for forandring er musik- og kulturskolens lovgrundlag. Ifølge lederne mangler musik- og kulturskolerne et lovfundament, der ikke blot understøtter, at kulturskolerne kan involveres i det tværgående kommunale arbejde, men faktisk forpligter kulturskolen til at være det. Musik- og kulturskolens lovfæstede formål om at udvikle og fremme elevernes musikalske evner og kundskaber gennem sine undervisningstilbud opleves af flere som en barriere for, at musik- og kulturskolen kan påtage sig et større ansvar, der rækker ud over udvikling af elevernes musikalske færdigheder. Musik- og kulturskolelederne fremhæver ligeledes den måde, staten understøtter musik- og kulturskolen økonomisk som en barriere for forandring. Den nuværende refusionsordning er målrettet ordinære undervisningstilbud i musikskolen og giver ikke incitament til, at musik- og kulturskolerne udvikler tilbud med lav eller ingen deltagerbetaling, aktiviteter i andre kunstarter end musik eller tager initiativ til at samarbejde med andre aktører. Flere af musik- og kulturskolelederne udtrykker et ønske om at ændre denne ordning, så der i langt højere grad skabes økonomisk incitament til at skabe nye modeller for musik- og kulturskolens arbejde, så endnu flere børn og unge får mulighed for at deltage i kunstneriske aktiviteter.¹⁷¹

Et andet element, der fremhæves af musik- og kulturskolelederne er, at opgaverne med at nå ud til flere børn og unge og bidrage til at løfte opgaver på andre velfærdsområder kun kan ske i samarbejde med andre lokale og regionale aktører. Ifølge lederne er musik- og kulturskolerne derfor afhængige af, at de lokale politikere og kommunale forvaltninger skaber gode rammer for musik- og kulturskolens samarbejde med andre aktører. De interviewede ledere arbejder for de flestes vedkommende i kommunale kontekster, hvor de oplever, at den kommunale ledelse er bevidst om at bruge musik- og kulturskolen aktivt som en del af den samlede indsats med at skabe gode rammer for borgernes liv, men de påpeger, at der er behov for, at samarbejdet mellem musik- og kulturskolen og andre kommunale aktører foregår i tydelige økonomiske og organisatoriske rammer. Flere understreger også behovet for, at musik- og kulturskolerne gennem strategier og handleplaner bliver tænkt ind i det tværgående kommunale arbejde, så musik- og kulturskolelederne får et politisk mandat til at ændre den måde, institutionen fungerer på, og så fokus i højere grad kan rettes mod skabelsen af nye samarbejder på tværs og indtagelsen af nye roller i den lokale kontekst.

En af lederne har en vision for musik- og kulturskolen som hjertet i kommunens kulturelle liv, hvis opgave er at ”pumpe blod ud i alle lemmer og i arme og ben.” I denne tankegang er det ikke musik- og kulturskolen som institution, der skal skabe tilbud til alle, men i stedet forpligtes institutionen til i samarbejde med alle de andre aktører, der arbejder med børn og unge, at sikre, at der findes muligheder for, at alle børn og unge kan deltage i kunstneriske aktiviteter på relevante måder i de sammenhænge, de befinder sig i. I denne vision bliver en del af musik- og kulturskolens opgave at være en

¹⁷¹ Se Musikskoletænk tankens rapport for en diskussion af refusionsmodellen og forslag til mulige alternative modeller, Kulturministeriet 2017: 38-40.

koordinerende instans, der har overblikket over tilbud i forskellige lokalmiljøer, kan kvalificere det eksisterende arbejde med kunstneriske aktiviteter for børn og unge, og selv udvikle nye tilbud til oversete målgrupper i samarbejde med relevante aktører.

Samtidig er der en bevidsthed hos musik- og kulturskolelederne om, at de nuværende tilbud skaber stor værdi for de børn og unge, der er tilmeldt aktiviteterne. For lederne er der således på ingen måde tale om, at musik- og kulturskolerne skal forlade den opgave, som de løser i øjeblikket, og som handler om at give børn og unge musikalske og kunstneriske færdigheder. Der er derimod tale om en udvidelse af opgaven, så det, der tidligere har været forstået som kerneopgaven, nu bliver en af flere centrale forpligtelser, som musik- og kulturskolen skal løfte.¹⁷²

DEN INSTITUTIONELLE LOGIK OG PROFESSIONELLE SELVFORSTÅELSE

Musik- og kulturskolelederne ønsker på denne måde at udvikle institutionen, så den er i stand til at varetage flere og bredere opgaver knyttet til børn og unges kunstneriske deltagelse. Det er imidlertid ikke kun de ydre rammer og lovgivningen, der lægger hindringer i vejen for forandringer i musik- og kulturskolerne, men også de traditioner og den logik, som er indlejret i musik- og kulturskolens praksis. Individuel undervisning i musikinstrumenter er gennem årene blevet etableret som institutionens kerneydelse og altdominerende organisationsform. Selvom der ifølge lederne er sket en udvikling de seneste år, så er deres opfattelse, at institutionen som helhed stadig på afgørende måder er domineret af en traditionel forståelse af, hvad en musik- og kulturskole er, og hvordan dens undervisningstilbud er organiserede. Dette billede understøttes også af den nordiske forskning. Lindgren finder, at musikskolen i Sverige historisk set baserer sig på en stærk tradition af voksenstyret, formel læringstilgang og individuel undervisning, der først og fremmest ønsker at værne om de kunstfaglige traditioner snarere end en interesse for deltagernes ønsker, behov og sociale og kulturelle udvikling.¹⁷³ I analyser af rammeplaner for den norske kulturskole, argumenterer både Live Weider Ellefsen og Sidsel Karlsen og Siw Graabræk Nielsen for, at musikfagets organisering i kulturskolen er præget af de traditioner og pædagogiske tilgange, der findes i den vestlige klassiske musik.¹⁷⁴ Som Ellefsen udtrykker det, kan disse tilgange forstås som en ”spesialiseringslogikk, der øvingstid og utøvingstid tilbrakt ved ett instrument, i en sjanger, med en lærer, holdes frem som den mest verdifulle tiden.”¹⁷⁵ I en analyse af en dansk musikskole peger Ringsager, Boeskov og Skjelbo på, at institutionen synes at være styret af en logik, der ”vægter individuelle relationer over kollektive, det reproducerende over det skabende, dybde over bredde, langsigtet udvikling over kortsigtede forløb og faste rammer og struktur over det åbne og ustrukturerede.”¹⁷⁶ Selvom de nordiske kulturskoler samlet set kan siges at bevæge sig mod en mere elevcentreret pædagogik med fokus på nye tilgange og aktivitetstilbud, så er institutio-

¹⁷² Norsk Kulturskolederåd har udgivet en rammeplan for kulturskolen med titlen *Mangfold og fordybning* (Norsk Kulturskolederåd 2016), der adresserer kulturskolens inklusionsproblemer ved at indføre en tredeling af kulturskolens aktiviteter i et bredde-, kerne- og dybdeprogram. Intentionen med denne tredeling er at skabe en mere åben og mangfoldig kulturskole, som udbyder aktiviteter med forskellige forventninger til deltagernes forkunskaber og måde at engagere sig på.

¹⁷³ Kulturskoleutredningen 2016: 169.

¹⁷⁴ Ellefsen 2017; Karlsen og Nielsen 2020.

¹⁷⁵ Ellefsen 2017: 14.

¹⁷⁶ Ringsager, Boeskov og Skjelbo 2023.

nens praksis i høj grad stadig præget af en professionsrettet logik, der vægter de særligt motiverede elevers muligheder for at fordybe sig og udvikle specifikke kunstneriske færdigheder højere end understøttelsen af alle børn og unges kunstneriske deltagelse og generelle menneskelige og sociale udvikling.

Denne institutionelle logik understøttes også af den professionelle selvforståelse, som er dominerende blandt musik- og kulturskolernes medarbejdere.¹⁷⁷ I interviewene med musik- og kulturskolelederne fremhæves medarbejderne både som en enorm ressource i forhold til at udvikle nye måder at være kulturskole på, og som en barriere i forhold til forandring, idet en del af musik- og kulturskolens medarbejdere trives godt i den mere traditionelle organisationsform med undervisning af soloelever eller mindre hold og derfor kan føle sig truet af diskussioner om samarbejde på tværs, nye formater og en udvidet institutionel opgave. Flere ledere omtaler det som en central ledelsesopgave, de står med, at tilpasse institutionen til en ny virkelighed, hvor der stilles krav om øget fleksibilitet, en mere mangfoldig elevgruppe og mere samarbejde på tværs, og samtidig sørge for, at de medarbejdere, der ikke kan identificere sig med denne udvikling, alligevel kan være en del af processen.

Og netop undervisernes faglige identitet er et tema i flere af ledernes beskrivelser af denne problematik. Langt de fleste af musik- og kulturskolemedarbejderne er uddannet på konservatorierne, hvor mesterlæreundervisning gennem tiden har været den altdominerende instruktionsform. Som en leder udtrykker det: "Man er jo inde og pille ved noget identitet. Altså musikskolelærernes identitet, fordi vi er totalt opdraget i mesterlære. ... Så det er også en identitet, der er blevet puttet i os, at det er sådan, man underviser." Mesterlæreidentiteten bliver af lederne forbundet til en opfattelse af, at hver enkelt lærer har 'sine elever', og at musik- og kulturskolens primære opgave er at udvikle den enkelte elevs musikalske færdigheder så langt som muligt – hvilket ideelt set vil være til et fremtidigt professionelt liv som musikere eller musiklærere. Denne oplevelse spejles også i forskningen, for eksempel i Anne Jordhus-Liers undersøgelse af norske kulturskolelæreres professionsidentitet, som peger på, at mens kulturskolens rammeplan fokuserer på at skabe en kulturskole for alle, så er lærerne mere optagede af de talentfulde og mulighederne for fordybelse.¹⁷⁸

Lederne oplever, at det kan være meget vanskeligt for medarbejderne at bryde med de tilgange, som de selv er blevet uddannet kunstnerisk igennem. Med en ændret opgavebeskrivelse, hvor samarbejde på tværs, undervisning af større grupper og et bredere formål for aktiviteterne ændrer fundamentet for musik- og kulturskolernes praksis, bliver spørgsmålet om medarbejdernes professionelle selvforståelse og kompetencer relevant. Nogle medarbejdere føler sig hverken rustet eller motiveret til at ændre deres måde at arbejde på, men i interviewene bliver der ligeledes nævnt mange eksempler på, at medarbejdere, der har kastet sig ud i nye udfordringer – for eksempel i regi af Grib Engagementet – har haft positive oplevelser og fået en ny forståelse af, hvad det kan betyde at være underviser på en musik- og kulturskole. Generelt er der hos de interviewede ledere en oplevelse af, at kulturen blandt medarbejderne er i ændring, og de udpeger selv nogle områder, hvor de kan gøre en forskel.

¹⁷⁷ Ibid.

¹⁷⁸ Jordhus-Lier 2018.

Det gælder for eksempel ansættelsen af nye medarbejdere. Mange medarbejdere i musik- og kulturskolen er ansat i små stillingsprocenter til at undervise i et enkelt instrument. Flere af lederne taler således om, at de allerede er begyndt at ændre stillingsopslag og opgavebeskrivelser, så der bliver lagt mere vægt på kompetencer til at samarbejde på tværs og projektstyring. Derudover taler de om vigtigheden af at give de medarbejdere, der har lyst til at udvikle sig eller afprøve nye formater og samarbejder af, gode rammer for at gøre det. Sådanne frontløbere har en vigtig funktion i organisationen i forhold til at vise andre medarbejdere, hvad der er muligt, og hvor institutionen er på vej hen. Det er også et ledelsesansvar at sørge for, at den viden, som skabes i udviklingsprojekter, bliver delt internt i organisationen, så den bliver synlig for alle medarbejdere.

Lederne peger også på vigtigheden af, at uddannelsessektoren tager bestik af udviklingen på området. For konservatorierne og de øvrige kunstneriske uddannelser handler det om at gøre mere for at klæde deres studerende på til som fremtidige musik- og kulturskolemedarbejdere at kunne agere i en ny virkelighed. Samtidig efterspørges relevante efteruddannelses tilbud, der har fokus på udviklingen af de nødvendige kompetencer, for at kunne varetage flere og bredere opgaver. Grib Engagementet bliver af flere nævnt som et projekt, der har givet erfaring med nye formater for kompetenceudvikling, hvor medarbejdere fra forskellige lokale institutioner har samarbejdet om at udvikle nye kunstneriske praksisser for børn og unge og i den forbindelse har modtaget sparring eller undervisning fra undervisere fra professionshøjskoler eller kunstneriske uddannelser. Netop det tværfaglige samarbejde mellem kunstpædagoger fra forskellige fag eller mellem kunstpædagoger og lærere, pædagoger og medarbejdere fra andre institutionelle sammenhænge rummer ifølge lederne et stort potentiale for en generel kompetenceudvikling og kvalificering af hele feltet. Når forskellige fagligheder mødes om at udvikle, planlægge, gennemføre og evaluere en fælles praksis, så får medarbejderne nye perspektiver på deres faglighed og forståelse for, hvordan de kan bruge deres faglighed på nye måder, hvilket også flere kulturskoleforskere har peget på.¹⁷⁹

MUSIK- OG KULTURSKOLEN I SAMARBEJDE

Som påpeget ovenfor har samarbejdet på tværs i modelforsøgene åbnet op for nye forståelser af, hvad kompetenceudvikling kan være i musik- og kulturskolen. Det er imidlertid kun et af flere perspektiver, som bliver tydelige, når de interviewede ledere taler om muligheder og udfordringer i, at musik- og kulturskolen indgår i tværinstitutionelt samarbejde. Det er en gennemgående pointe i samtalerne med musik- og kulturskolelederne, at samarbejdet på tværs med andre lokale aktører er fundamentalt for, at der kan skabes adgang til kunstneriske aktiviteter for alle børn og unge, og at institutionen kan bidrage til at skabe gode rammer for børn og unges kulturelle og sociale liv. Samtidig er evnen til at kunne samarbejde på tværs vigtig i forhold til at skabe legitimitet om musik- og kulturskolens arbejde og dens plads som en kommunal institution. Derfor ser flere af lederne udviklingen af meningsfulde samarbejder på tværs som den helt store opgave for musik- og kulturskolen i de kommende år.

En af mulighederne for samarbejde, der er opstået i de seneste år, er med folkeskolen, hvor der i forbindelse med skolereformen blev indført en gensidig forpligtelse mellem de to institutioner til at samarbejde. Partnerskaber

¹⁷⁹ Brøske 2017; Holst 2019; Laes m.fl. 2021; Okkels 2017. Se også kapitlet om samarbejde på tværs.

mellem folkeskole og kulturskole har været genstand for stor forskningsinteresse, og flere undersøgelser peger på, at sådanne samarbejder flere steder bærer præg af, hvad Holst kalder 'institutionelle lukninger', hvilket medfører, at samarbejdet kommer til at foregå enten på den ene eller den anden institutions præmisser.¹⁸⁰ Det betyder, at samarbejdet enten kommer til at varetage folkeskolens opgaver, hvor musik- og kulturskolen bliver en ressource i skolens almindelige undervisning, eller også bliver samarbejdet baseret på musik- og kulturskolens præmisser, hvor aktiviteterne primært bliver en rekrutteringsarena for nye musik- og kulturskoleelever, eksempelvis for såkaldte truede orkesterinstrumenter. Holst foreslår, at et reelt samarbejde kunne skabes i et fælles tredje rum, hvor de to institutioner, både på ledelses- og underviserniveau, arbejder for en fælles vision knyttet til elevernes livslange deltagelse i musik og kunst, som kan overskride den enkelte institutions snævre perspektiv og samtidig bidrage til begge institutioners mere overordnede formål. Erfaringerne fra Grib Engagementet peger ligesom andre aktuelle undersøgelser desuden på et stort potentiale for at udvide samarbejdet til dagtilbud og fritidsinstitutionerne.¹⁸¹

Et samarbejde på tværs med skole og fritidsinstitutioner nødvendiggør, at flere parter vil og kan samarbejde. Som også drøftet i kapitlet om samarbejde på tværs, har der blandt musik- og kulturskoleledere i Grib Engagementets arbejdsgruppe undertiden været fokus på, hvor svært det er at samarbejde med 'de andre', fordi disse andre ikke altid har været tilstrækkeligt engagerede eller udvist en tilfredsstillende grad af ejerskab til de fælles projekter. I interviewene fremhæver enkelte af lederne imidlertid også, at musik- og kulturskolen selv ikke altid har evnet at indgå i samarbejde på tværs som ligeværdige partnere med forståelse for den kontekst, som de skulle samarbejde i. Som en leder udtrykker det i forhold til samarbejdet med folkeskolen, så er det afgørende, at musik- og kulturskolernes medarbejdere er i stand til at sætte sig ind i folkeskolelærernes verden og oversætte deres egen faglighed og tilgang ind i den verden på en meningsfuld måde.

Lederne er således opmærksomme på, at samarbejdet på tværs nogle gange kan blive konfliktfyldt, fordi der ikke er udviklet et fælles sprog og en forståelse for hinanden og for den opgave, man skal samarbejde om. En af lederne peger på, hvordan brobyggere, der har forståelse for både folkeskolens og musik- og kulturskolens hverdag og praksisser, kan være vigtige ressourcer i forhold til at få samarbejdet på tværs til at fungere og skabe fundamentet for ligeværdige og gensidige samarbejder, der overskrider den enkelte institutions praksis.

Strukturerne omkring de tværinstitutionelle samarbejder giver også anledning til diskussion blandt musik- og kulturskolelederne. For gode intentioner fra alle parter er ikke nok, når arbejdsskemaer ikke går op, eller når ressourcerne ikke slår til. Her påpeger lederne, at der er brug for lederskab, ikke bare fra skolernes og kulturskolernes ledere, men også fra højere oppe i systemet. Den kommunale ledelse er nødt til at fastsætte visionerne og rammerne – også de økonomiske – for samarbejdet på tværs, så alle parter er gensidigt forpligtet til at få det til at fungere. Det handler for musik- og kulturskolelederne også om, at der skal være større incitament til at arbejde sammen på tværs, så institutionel succes ikke måles på, hvad du skaber i

¹⁸⁰ Holst 2016. Se også Bröske 2017, Emstad & Angelo 2017, Holst 2008, 2013b, 2018b og Larsson 2016 for yderligere analyser af samarbejde mellem folkeskole og musik- og kulturskole.

¹⁸¹ Holst 2018a.

din egen institution, men i lige så høj grad på, hvordan de forskellige institutioner bidrager til at løfte de fælles opgaver.

NYE ORGANISATIONSFORMER

I Musikskoletænk tankens rapport fra 2017 er en af de centrale anbefalinger, at musik- og kulturskolerne udvikler fleksible undervisningsformer, der kan understøtte varierede læringsmiljøer og derved bidrage til at skabe adgang for flere og nye målgrupper.¹⁸² I interviewene med musik- og kulturskolelederne står det også klart, at et større fokus på fællesskaber og opbygning af miljøer for kunstnerisk beskæftigelse med klare sociale dimensioner er den rigtige vej at gå. Holdundervisning er allerede normen i teater-, billedkunst og danseaktiviteter, mens musikområdet traditionelt har været præget af solundervisning. Der er imidlertid en mængde problematikker knyttet til solundervisning af både økonomisk og pædagogisk karakter. Individuel undervisning er dyr for eleverne, og flere af de interviewede ledere peger på det problematiske, ja endda intimiderende, for deltagerne ved at skulle undervises individuelt i stedet for i en social sammenhæng med jævnaldrende.

Flere af lederne påpeger imidlertid, at mange af musik- og kulturskolens undervisere er glade for den individuelle undervisning. En leder fremfører også et argument for at opretholde solundervisning, nemlig at individuel undervisning har højere kvalitet i den forstand, at man som underviser mere effektivt kan arbejde med den enkelte elevs færdigheder og udvikling. Mens individuel undervisning kan siges at give muligheder for en mere effektiv instruktion fra læreren, så påpeger flere ledere, at der er andre læringsressourcer knyttet til deltagelse i et fællesskab, som eleven ikke kommer i kontakt med i solundervisningen. Denne indsigt har også har ført til, at en enkelt af de interviewede musik- og kulturskoleledere har taget initiativ til at organisere al begynderundervisning som gruppeundervisning. Flere af lederne påpeger desuden, at der ikke kun er pædagogisk ræsonnement i at arbejde med fællesskaber, men også en økonomisk gulerod, fordi man med gruppeaktiviteter kan skabe mere rentable tilbud og samtidig sætte deltagerbetalingen så langt ned, at de økonomiske barrierer for adgang minimeres.

Flere af lederne nævner også, at der er behov for at udvide musik- og kulturskolernes udbud af aktiviteter, både så de inkluderer flere kunstformer og -udtryk og i retning af projekter på tværs af kunstarter. Sådanne tiltag har ifølge flere ledere et stort potentiale for at skabe nye indgange og deltagesformer i musik- og kulturskolen. Ved at kombinere forskellige udtryk og tilgange appellerer man til et bredere udsnit af børn og unge, og samtidig rummer projekter på tværs klare sociale og fællesskabsopbyggende elementer. En del af lederne forestiller sig, at dele af musik- og kulturskolens aktiviteter kan tage form af en mere værkstedsbaseret tilgang, hvor deltagerne kan komme og gå, hvor der ikke er tilmelding, og hvor det ikke på forhånd er givet præcis, hvad aktiviteterne kommer til at bestå af.¹⁸³ Ifølge lederne har sådanne åbne formater den fordel, at børn og unge kan tage deres venner med til aktiviteterne, hvilket vil gøre det muligt for langt flere at få berøring med forskellige kunstneriske aktiviteter. Det betyder også, at lederne stiller spørgsmålstegn ved, om 'undervisning' stadig er en dækkende beteg-

¹⁸² Kulturministeriet 2017.

¹⁸³ Se også Ringsager, Boeskov og Skjelbo 2023 og Rønningen 2017, som med reference til community music-bevægelsen peger på udviklingsmuligheder for musik- og kulturskolerne i retning af en værkstedsbaseret organisationsform.

nelse for de aktiviteter, musik- og kulturskolerne udbyder. ”Jo det er stadigvæk undervisning,” siger en, ”men en anden slags undervisning. En udvidelse af undervisningsbegrebet.” En af lederne taler om, hvordan de mere deltagerorienterede tilgange betyder, at medarbejderne i højere grad tager deres kunstneridentiteter med ind i aktiviteterne, fordi de fra dette udgangspunkt ikke nødvendigvis underviser i bestemte færdigheder, men går ind i relationerne til deltagerne for at skabe noget nyt sammen med dem.

For lederne handler det altså om at udvikle formater, der er mere mangfoldige, fleksible og deltagerorienterede, og som tager bestik af børn og unges ønsker og motivationer for at være med i en kunstnerisk aktivitet. Deltagerne skal ifølge lederne have flere muligheder for selv at tage ejerskab og selv skabe kunst for og med hinanden – med støtte fra kunstpædagogerne. Her peger lederne på et behov for at udvikle nye tilgange, der kan skabe rum for fællesskaber omkring skabende aktiviteter, hvilket både kræver nye måder at organisere aktiviteter på, og at medarbejderne udvikler deres kompetencer i forhold til at facilitere sådanne processer. Enkelte af lederne taler for at fokusere mere på teamsamarbejde, hvor musik- og kulturskolemedarbejderne i langt højere grad arbejder sammen om at udvikle fleksible formater, hvor medarbejderne kan byde ind med forskellige kompetencer og lære af hinanden.

Samtidig med at lederne taler varmt for mere fleksible og åbne organisatoriske modeller, så påpeger flere behovet for og værdien af mulighederne for fordybelse i bestemte fag eller tilgange, og at musik- og kulturskolerne også i fremtiden skal rumme sådanne muligheder. Men hvor en traditionel musikskolepraksis kan siges at tage udgangspunkt i fordybelse på et specifikt instrument fra første dag og en stor egenindsats fra elevens side, så taler de interviewede musik- og kulturskoleledere i højere grad om at begynde med, at man bliver en del af et fællesskab, og så indrette organisationen på en måde, så der gives individuelle muligheder for fordybelse i det øjeblik, det giver mening for den enkelte deltager.

Enkelte ledere forbinder også en øget fleksibilitet i organiseringen med et potentiale for, at musik- og kulturskolen i fremtiden i højere grad skal være en projektorganisation, der kan tage initiativ til egne projekter og involvere sig som partnere i andres. En sådan tilgang er vigtig for, at institutionen kan blive ved med at udvikle sig og skabe nye og relevante tilbud, men det kræver særlige kompetencer at styre og deltage i projekter og også at drage den nødvendige læring ud af dem, så de erfaringer, der skabes i udviklingsprojekter kan forankres i institutionens praksisser. Her er der ifølge lederne et potentiale for udvikling.

I forhold til at skabe en mere fleksibel organisation peger flere af lederne på et generelt problem for musik- og kulturskolerne, nemlig at mange af deres medarbejdere er ansat med lave stillingsprocenter og derfor ofte er tilknyttet flere musik- og kulturskoler eller har en karriere som udøvende kunstnere ved siden af. Sådanne ansættelser begrænser fleksibiliteten i forhold til organisering af institutionens praksisser og involvering i projekter, da man som leder bliver nødt til at tage hensyn til, at medarbejderne har andre forpligtelser og ikke kan stå til rådighed udenfor de faste dage, hvor de har aktiviteter på musik- og kulturskolen. Flere peger på muligheden for at lave større stillinger med bredere profiler eller på at lave stillinger på tværs af kommuner som en måde at komme omkring denne udfordring. Og netop samarbejde på tværs imellem musik- og kulturskolerne fylder også for lederne, der ser et behov for øget netværksdannelse og vidensdeling på tværs, både for medarbejdere og ledere. Der er brug for, at den viden der skabes,

for eksempel i et projekt som Grib Engagementet, spredes vidt og bredt i og på tværs af institutionerne, så både ledere og medarbejdere får et fundament for at videreudvikle musik- og kulturskolerne.

Interviewundersøgelsen med musik- og kulturskolelederne indikerer, at den brede opgave med at sikre børn og unge adgang til kunstnerisk aktivitet og skabe gode rammer for deres opvækst og udvikling – hvad der i denne rapport bliver refereret til som understøttelsen og udviklingen af børn og unges kunstneriske medborgerskab – skaber behov for, at musik- og kulturskolerne forandrer og udvikler sig. Forandringen er dels forbundet til musik- og kulturskolernes lovgrundlag, men har også at gøre med den kultur og selvforståelse, der findes i institutionen, dens evne til at samarbejde på tværs og den måde, aktiviteterne i musik- og kulturskolen organiseres. På baggrund af Grib Engagementets arbejde fremlægges i de følgende afsnit et nyt grundlag for kulturskolevirksomhed, der vil bidrage til at skabe en sådan forandring. Afslutningsvist fremsættes anbefalinger til lovgivere, forvaltningsledere og medarbejdere, der hver især har ansvar for musik- og kulturskolen.

EN REFORMULERING AF MUSIK- OG KULTURSKOLERNES OPGAVE OG LOVGRUNDLAG

Musik- og kulturskolefeltet er, som Berge m.fl. udtrykker det, et felt i spagat.¹⁸⁴ En musik- og kulturskole er omgivet af en række forskellige krav og forventninger fra omverdenen i forhold til, hvem man skal være noget for, og hvordan man skal være det. I Danmark angiver den nationale lovgivning for musik- og kulturskolerne nogle specifikke – og forholdsvis snævre – opgaver for institutionen i forhold til at varetage frivillig undervisning i musik, understøtte det lokale musikliv og samarbejde med folkeskolerne. Samtidig er musik- og kulturskolerne præget af de forandringer, der foregår i kommunerne, som betyder, at institutionerne i højere grad end tidligere forventes at bidrage til at løse de tværgående velfærdsopgaver knyttet til børn og unges læring, udvikling og trivsel, der må siges at række ud over de opgaver, som de fleste musik- og kulturskoler løser i dag. Musik- og kulturskolerne er imidlertid også forbundet til et større kunstnerisk uddannelsessystem, hvor de forventes at indgå i en 'fødekæde', der leverer talent til videregående uddannelse på musikområdet, og samtidig skal de varetage en breddeopgave, der giver alle børn og unge muligheder for at engagere sig i kunstneriske aktiviteter. På denne baggrund synes det at være nødvendigt at reformulere den grundlæggende ramme for musik- og kulturskolernes arbejde, så institutionerne bliver bedre i stand til ikke bare at imødekomme de forskellige forventninger og krav, der stilles til dem, men også i højere grad kan byde ind med de særlige kunstpædagogiske kompetencer, som musik- og kulturskolerne rummer i dag, og som der er potentiale for at udvikle i fremtiden.

Grib Engagementet har givet anledning til at udvikle et sådant grundlag med reference til begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab, der foreslås som et referencepunkt for formuleringen af et nyt lovgrundlag for musik- og kulturskolerne. I lyset af begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab og dets tre dimensioner, adgang, deltagelse og trivsel, vil den fremtidige opgave for musik- og kulturskolen kunne være at a) arbejde for varetagelsen af alle børn og unges kulturelle rettigheder ved at skabe lige adgang til kunstneriske aktiviteter, b) give børn og unge mulig-

¹⁸⁴ Berge m.fl. 2019.

hed for at tilegne sig kundskaber og færdigheder indenfor forskellige kunstområder, c) skabe forudsætninger for, at børn og unge kan indgå som aktive deltagere i og medskabere af et fælles kulturliv, d) udvikle den enkeltes erkendelses- og indlevelsesmuligheder og fremme børn og unges trivsel og alsidig udvikling. Denne opgavebeskrivelse vurderes at være mere relevant i forhold til de opgaver, som musik- og kulturskolerne allerede løser i dag, og rummer samtidig nogle udviklingsmuligheder for institutionerne i forhold til at kunne indgå som en aktiv bidragsyder i både det lokale arbejde med børn og unge og i forhold til udviklingen af vores fælles kulturliv.

Denne reformulerede opgave medfører, at musik- og kulturskolernes lov-fæstning flyttes ud af musikloven og gives et selvstændigt grundlag i en kulturskolelov. Hvis institutionen i fremtiden skal kunne varetage børn og unges kulturelle rettigheder, er det nødvendigt, at musik- og kulturskolerne bliver til kulturskoler, der repræsenterer en bredde af kunstneriske udtryksformer, som for eksempel teater, dans, billedkunst, skabende skrivning, fotografi, film og musik. En sådan udvidelse vil i sig selv gøre institutionen relevant for flere børn og unge. I lighed med den svenske kulturskoleudredning foreslås det, at en kulturskole defineres som en institution, der udbyder aktiviteter indenfor mindst tre kunstneriske områder.¹⁸⁵ Derudover er det vigtigt, at der i kulturskolens aktivitetstilbud findes aktiviteter med ingen eller meget lav deltagerbetaling, samt at eventuel deltagerbetaling kan reguleres efter husstandsindkomst. Denne vision vil delvist kunne imødekommes ved, at gruppeaktiviteter og holdundervisning gøres til normen, hvilket der er gode økonomiske og pædagogiske argumenter for, mens individuel undervisning eller vejledning kan bruges som redskab efter behov.

Et bredere udbud af kunstneriske aktiviteter vil også skabe muligheder for flere lokale samarbejdsrelationer med skoler, fritidsinstitutioner, museer, biblioteker og andre lokale aktører. Som kommunale kulturskoler med et bredt udbud af aktiviteter kan institutionerne i højere grad end i dag blive lokale motorer på det kunstpædagogiske område, som igennem sine særlige faglige kompetencer kan bidrage til at understøtte det pædagogiske arbejde med forskellige målgrupper i alle dele af kommunen. Kulturskolerne kan således få en nøglerolle i forhold til at skabe den nødvendige sammenhæng og overgange mellem forskellige kulturelle tilbud i kommunen. Med inspiration fra de visioner, som findes i rammeplanen for den norske kulturskole, kan de danske kulturskoler på denne måde blive lokale ressourcetre for kunstpædagogisk virksomhed, der fungerer som et samlende led for børne- og ungekulturlivet i den enkelte kommune.¹⁸⁶ De kommunale kulturskoler vurderes at have en unik mulighed for at varetage en sådan opgave, idet de råder over relevante faciliteter og medarbejderkompetencer. Samtidig er de som en både kommunalt og statsligt støttet kulturinstitution placeret i en central position som et bindeled mellem lokale og nationale strategier og initiativer i forhold til udviklingen af børn og unges kulturliv. For at understøtte denne udvikling anbefales det, at kulturskolerne forpligtes til at indgå i partnerskaber med andre aktører, kommunale såvel som private, foreninger og frivillige. Samarbejdspartnere kan være dagtilbud, folkeskole, fritidsinstitutioner, ungdomsskole, biblioteker, kulturinstitutioner eller andre aktører med kulturelle sociale, pædagogiske og uddannelsesmæssige formål. Det er kulturskolelederens opgave at sikre, at disse partnerskaber bi-

¹⁸⁵ Kulturskoleutredningen 2016: 59.

¹⁸⁶ Norsk Kulturskoleråd 2016.

drager til opfyldelse af kulturskolens overordnede formål, mens det er kommunens ansvar at angive rammerne for disse samarbejder, herunder de økonomiske rammer.

Med en ny kulturskolelov der giver kulturskolerne en bredere kunstpædagogisk opgave, som også indebærer aktiviteter i flere kunstarter end musik, anbefales det, at staten udvider sit økonomiske engagement i kulturskolerne. Derudover kan refusionsordningen med fordel ændres, så den statslige refusion til kulturskolerne gives til alle former for kulturskolevirksomhed, der er forbundet til de forpligtelser, som kulturskolen har ifølge loven. Det vil betyde, at også kulturskolernes udgifter i forbindelse med partnerskaber med andre aktører betragtes som refusionsberettiget virksomhed. Det bør overvejes, om refusionsordningen skal give et særligt incitament til at skabe adgang til flere børn og unge, for eksempel ved at indføre et krav om, at refusion kun ydes til aktiviteter, hvor der ikke opkræves deltagerbetaling.

En nyt lovgrundlag og en ny opgave for musik- og kulturskolerne medfører også andre ændringer i kommunernes, statens og uddannelsesinstitutionernes rolle i forhold kulturskolen. Disse ændringer beskrives i kapitlerne om det kommunale og statslige niveau. I det følgende udpeges nogle handlingsmuligheder, som er placeret hos musik- og kulturskolerne selv, og som kan bidrage til at udvikle institutionen, så den er bedre i stand til at understøtte og udvikle børn og unges kunstneriske medborgerskab.

NYE VÆRDISÆTNINGER I DEN INSTITUTIONELLE PRAKSIS

Et nyt grundlag for kulturskolevirksomhed i Danmark indebærer en forandring i de institutionelle praksisser og logikker, der over tid er opbygget i institutionen selv. I analysen ovenfor peges på aspekter af disse institutionelle logikker, og der argumenteres for, at selvom der særligt på lederniveau er lyst og motivation til at redefinere musik- og kulturskolens opgaver, så er de praksisformer og tilgange, der findes i institutionen, ikke nødvendigvis i stand til at skabe rum for en sådan udvikling. En udvidelse af musik- og kulturskolens opgave kræver derfor også en ændring af de institutionelle logikker og professionelle selvforståelser, som musik- og kulturskolens virksomhed reguleres af. Det er et komplekst arbejde, som imidlertid er en vigtig del af den institutionelle forandringsproces, og derfor bør vies særskilt opmærksomhed. I dette afsnit identificeres i første omgang de aspekter af musik- og kulturskolens praksis, som i lyset af erfaringerne fra Grib Engagementet med fordel kan gøres til genstand for drøftelser på de enkelte musik- og kulturskoler.

Som påpeget i analysen har forskere på tværs af de nordiske lande påvist, at musik- og kulturskolens institutionelle praksis er funderet i nogle kunstfaglige traditioner, hvor der særlig lægges vægt på udviklingen af den enkelte elevs færdigheder indenfor en kunstnerisk genre. Udgangspunktet for deltagelse i musik- og kulturskolens aktiviteter er således, at børn og unge allerede på forhånd kan identificere sig med disse aktiviteter og er motiverede for at indgå i dem. Diskursen omkring øget adgang til aktiviteterne i musik- og kulturskolen rummer ofte en term som 'rekruttering' af nye elever, som netop peger på, at deltagere som udgangspunkt skal hverves til eksisterende tilbud og tilpasse sig de formater, der allerede eksisterer.

Erfaringerne fra Grib Engagementet udfordrer dette udgangspunkt ved at pege på, at øget adgang til kunstneriske aktiviteter kræver en større grad af

forståelse for den kontekst, som børn og unge lever i, og de specifikke forudsætninger, muligheder og begrænsninger for deltagelse, der er forbundet til denne kontekst. En udvidelse af kulturskolernes institutionelle logik handler således om at flytte fokus fra deltagerens tilpasning til eksisterende for-mater til institutionernes ansvar for at respondere på de behov og forudsætninger, som børn og unge har for deltagelse. En sådan position er også beskrevet af Lindgren i den svenske kulturskoleudredning, som peger på, at en kulturskoles legitimitet beror på, at aktiviteterne tager udgangspunkt i deltagerens interesser for kunst og kultur, og at institutionen bør bestræbe sig på at møde hvert enkelt barn ud fra dets specifikke forudsætninger.¹⁸⁷ Kulturskolen har en rolle som en demokratisk dannelsesinstitution i og med, at børn og unge gennem kunstneriske aktiviteter får mulighed for at blive fuldgyltige deltagere og bidragsydere i et fælles kulturliv. For at varetage den opgave til fulde må kulturskolen praktisere demokrati i sin pædagogik ved at give børn og unge muligheder for medbestemmelse og for at komme til syne med deres behov, ønsker, interesser og motivationer. Lindgren argumenterer endvidere for, at en kulturskole med fordel kan baseres på et pædagogisk grundsyn, der tager udgangspunkt i mangfoldighed, yt-ringsfrihed og elevernes egne erfaringer, hvor de kunstneriske aktiviteter skaber plads for, at deltagerens egne stemmer bliver hørt.

En deltagerorienteret musik- og kulturskole bør således møde børn og unge, hvor de befinder sig, og tage deres kulturelle valg alvorligt, men samtidig lade børn og unge møde kulturelle udtryk, der er fremmede for dem selv. Kunstneriske aktiviteter kan være vigtige alternative arenaer for børn og unges liv, hvor de gennem de kunstneriske aktiviteter sanselige, taktile og undersøgende modus og gennem de fællesskaber, som skabes omkring disse oplevelser, kan udvikle sig og skabe nye forståelser af dem selv. Deltagerorientering betyder ikke, at børn og unge selv skal definere indholdet af musik- og kulturskolernes aktiviteter, men derimod at aktiviteterne designes og gennemføres med øje for deltagerens motivationer, interesser og behov. Det er kunstpædagogernes opgave at imødekomme disse behov ved hjælp af deres kunstpædagogiske kompetencer og derved åbne op for nye handlemuligheder, som deltagerne ikke har begreb om på forhånd. Det kræver, at aktiviteterne både inddrager deltagerens perspektiver og er funderet i den professionelle pædagogiske og kunstneriske indsigt, som kunstpædagogerne besidder. Fremtidens kulturskolepædagogik kan således med fordel baseres på det, som Holst kalder en ”dialogisk tilgang”, hvor det relationelle arbejde og mødet mellem deltager og kunstpædagog er udgangspunkt for udvikling af den kunstpædagogiske praksis.¹⁸⁸

En mere deltagerorienteret musik- og kulturskole, der tager udgangspunkt i børn og unges interesser og motivationer for deltagelse, kan også føre til nye forståelser af progression og talent i musik- og kulturskolen. Den forståelse af talent, som er implicit i musik- og kulturskolernes institutionelle praksis, er knyttet til dedikation og fordybelse i ét bestemt instrument eller én bestemt aktivitet, som man skal mestre på et niveau, der muliggør optagelse på en videregående kunstnerisk uddannelsesinstitution. Talent bliver således anvendt som en eksklusiv kategori – nogle er talenter, andre er ikke – og musik- og kulturskolens talentarbejde bliver på denne måde en sorteringsmekanisme, der giver fordybelsesmuligheder for et fåtal af kultursko-

¹⁸⁷ Kulturskoleutredningen 2016: 165-167.

¹⁸⁸ Holst 2022.

lens brugere, nemlig de elever, der bliver anset for at have de mest udviklede kunstneriske færdigheder.¹⁸⁹ Denne kategori rummer ofte de ressourcestærke elever, som er begyndt tidligt i musik- og kulturskolen og har haft størst forældreopbakning til at øve sig hjemme. Det er disse elever, der bliver tilbudt udvidede læringsmuligheder og gratis undervisning, og som derfor ofte lægger beslag på en uforholdsmæssig stor del af musik- og kulturskolens ressourcer.

I lyset af den bredere økosystemiske tænkning, som er udviklet i forbindelse med Grib Engagementet, kan man imidlertid argumentere for, at det er nødvendigt at udvide musik- og kulturskolernes forståelse og institutionelle praksis omkring talentarbejde, så talent ikke kun knyttes til veludviklede færdigheder indenfor et eller flere specifikke kunstneriske udtryk, men i lige så høj grad til alle de forskelligartede ressourcer, som børn og unge besidder. Sagt på en anden måde: Hvis målet er at give deltagerne nye handlemuligheder, så er det problematisk, hvis disse handlemuligheder begrænses til at gælde i en forholdsvis snæver professionsrettet diskurs, fremfor at se dem i forhold til den større kontekst, som deltagerne lever i.¹⁹⁰ Nogle deltagere har pædagogiske talenter – de har flair for at lære fra sig og nyder at hjælpe og understøtte andre deltagere i at udvikle sig. For nogle handler det pædagogiske talent i udpræget grad om veludviklede sociale evner – det gælder de deltagere, som finder glæde i at engagere sig i fællesskaber og tage ansvar for, at alle bliver inkluderet. Nogle deltagere har organisatoriske talenter – de synes, det er sjovt at arrangere events og skabe rammer for fællesskabet. Hvis musik- og kulturskolerne udelukkende orienterer sig mod kunstneriske talenter i en snæver forstand, risikerer de at gå glip af en masse andre former for talent, som må anses for at være en enorm ressource for musik- og kulturskolernes arbejde med at udvikle og understøtte alle børn og unges muligheder for aktiv deltagelse i kunstneriske aktiviteter.

Erfaringerne fra Grib Engagementet peger på, at musik- og kulturskolerne bør indrette deres institutionelle praksis på en måde, så der skabes et bredere udviklingsrum for deltagerne, der ikke nødvendigvis retter sig mod udviklingen af snævre kunstneriske færdigheder, men i højere grad mod understøttelsen af børn og unges muligheder for at blive medskabere af den sociale og kulturelle virkelighed, de lever i. En sådan nyorientering vil give flere børn og unge mulighed for at udvikle sig gennem deres deltagelse i kulturskolen. Samtidig er vurderingen, at de også vil få styrkede muligheder for at tilegne sig de færdigheder, der er nødvendige i dag for at opretholde et bæredygtigt arbejdsliv som kunstner, hvor man i høj grad er nødt til at have veludviklede pædagogiske, sociale og organisatoriske kompetencer. I musik- og kulturskolernes nuværende institutionelle praksis er talenter en omkostningstung beskæftigelse, fordi de lægger beslag på mange lærertimer per elev. I den udvidede forståelse af talent, som er skitseret her, har talentarbejdet potentiale til at blive en ressource for musik- og kulturskolen, der udvider den institutionelle praksis, fordi børn og unges vilje og lyst til at engagere sig kan føre til nye og flere aktiviteter.¹⁹¹ Og samtidig medfører en bredere talentforståelse, at musik- og kulturskolens placering og orientering i økosystemet redefineres, fordi institutionen nu ikke længere kun er placeret i en enstregnet fødekæde med konservatorierne og de øvrige kunstneriske uddannelser, men i lige så høj grad kan siges at forberede deltagerne på at

¹⁸⁹ Se også Stabell og Jordhus-Lier 2017.

¹⁹⁰ Se også Ellefsen 2017: 16.

¹⁹¹ I andre fritidsaktiviteter som spejder, svømmeklubber og andre idrætsforeninger er det naturligt, at ældre deltagere inddrages i arbejdet med at facilitere aktiviteter for yngre medlemmer.

uddanne sig til kunstnerisk kompetente lærere, pædagoger eller til arbejde i det øvrige kulturliv.

Udviklingen af kulturskolerne institutionelle praksis kan ske gennem et bevidst strategisk arbejde, hvor kulturskolernes ledelser i tæt samarbejde med den kommunale forvaltning og kulturskolens medarbejdere, deltagere og forældre formulerer nye visioner, der tager udgangspunkt i udviklingen og understøttelsen af børn og unges kunstneriske medborgerskab. Det strategiske arbejde kan med fordel indeholde konkrete handleplaner i forhold til, hvordan den enkelte kulturskole praktiserer en demokratisk kunstpædagogik, der lader børn og unge sætte en mangfoldighed af talenter i spil som aktive bidragsydere til et fælles kulturliv.

UDVIDELSE AF DEN PROFESSIONELLE SELVFORSTÅELSE

I det foregående afsnit peges på, hvordan de begreber og indsigter, der er udviklet i regi af Grib Engagementet, har potentiale til at udfordre og udvide musik- og kulturskolernes institutionelle praksis. På samme måde rummer Grib Engagementet et potentiale til at forandre den professionelle selvforståelse, som kendetegner musik- og kulturskolernes medarbejdere. Her peges på to centrale udvidelser i den professionelle selvforståelse, som fremstår som særligt tydelige.

Som beskrevet i analysen ovenfor er mange musik- og kulturskolemedarbejderes faglige identitet knyttet til den mesterlæreundervisning, som de selv er uddannet igennem. I flere af modelforsøgene er positionen som lærer imidlertid erstattet af en rolle som facilitator, og netop denne udvidelse af den professionelle rolle synes at rumme et stort udviklingspotentiale. Mens mesterlæretraditionen tager udgangspunkt i, at ressourcerne for udvikling og læring er knyttet til mesterens færdigheder og specifikke måde at udøve sit håndværk på, kan facilitering forstås som en proces, der er orienteret mod de specifikke muligheder for læring og udvikling, der kommer til syne i relationerne mellem deltagerne og mellem deltagerne og den kontekst, de befinder sig i. Facilitatoren har som ansvarlig for situationen til opgave at lede, guide og opmuntre deltagerne i de kunstneriske aktiviteter, men skal også være i stand til at overgive kontrollen til deltagerne og lade dem definere retningen.¹⁹² Hvis medarbejdere i musik- og kulturskolen skal løse denne pædagogiske opgave, betyder det, at den professionelle selvforståelse må udvides, så den pædagogiske ledelse af de kunstneriske aktiviteter ikke primært baseres på mesterlæretraditionen, men også kan tage udgangspunkt i en rolle som facilitator af børn og unges kunstneriske engagement. Her synes særligt fritidspædagogikken at kunne bidrage med relevante indsigter og tilgange, der kan bidrage til at udvide kunstpædagogernes professionelle selvforståelse.

Den anden udvidelse af den professionelle selvforståelse er knyttet til det bredere professionelle ansvar, som ambitionen om understøttelse og udvikling af børn og unges kunstneriske medborgerskab medfører. Det stigende fokus på helhedsorienterede indsatser og tværprofessionelt samarbejde omkring børn og unge indebærer et behov for at udvide forståelsen af, hvad kunstpædagogisk professionalismisme er. Ifølge Westerlund m.fl. indebærer kunstpædagogisk professionalismisme et ansvar overfor det samfund, som de professionelle er en del af; kunstpædagogerne må forstå deres professionelle

¹⁹² For en uddybet beskrivelse af facilitering af kunstpædagogisk aktivitet, se Higgins 2008, 2012.

opgaver som forbundet med den større samfundsmæssige udvikling og samtale.¹⁹³ Kunstnere og kunstpædagoger kan fra dette perspektiv ikke forstå sig selv som aktører, der opererer i et autonomt felt, der står udenfor samfundets processer, men bliver i stedet 'civic professionals', der kombinerer høj kunstnerisk faglighed med et socialt udsyn, der bidrager til at løfte centrale samfundsmæssige opgaver.¹⁹⁴ At kunne varetage dette ansvar kræver imidlertid bevidsthed om de systemer og strukturer, som kunst og kunstpædagogik er en del af. En øget orientering mod de muligheder, der findes for at sætte kunstpædagogik i spil i forhold til problemstillinger i den bredere samfundsmæssige kontekst, vil gøre kunstpædagoger i stand til at bidrage med innovative sociale løsninger.

Det betyder ikke, at kunstfeltet og kunstpædagogikken skal udslette sig selv for at nyttiggøre sig overfor andre sektorerers dagsordener. En udvidelse af det professionelle ansvarsområde kan forstås som en problematisering af de professionelle siloer, der så let etableres gennem institutionelle normer og tankemønstre, og som indsnævrer mulighederne for, at de professionelle aktører kan manøvrere og skabe de løsninger, som der er behov for – både for kunsten og kunstpædagogikken selv og for samfundet som helhed.¹⁹⁵ Samarbejde på tværs mellem kunstsektoren og andre sektorer rummer et potentiale både for at skabe adgang for flere og styrke deltagelsen i kunstneriske aktiviteter og for at udvikle nye sociale og sundhedsmæssige praksisser, hvor kunst kommer til at bidrage aktivt til at løse nogle af de store samfundsmæssige problemstillinger. En udvidelse af musik- og kulturskolemedarbejdernes professionelle selvforståelse i retning af 'civic professionals' skal således forstås som en produktiv reorientering, der gør kunstpædagoger i stand til at indgå i et bredere arbejde med at skabe de bedst mulige rammer for alle børn og unges læring, udvikling, trivsel og dannelse.

Et nyt grundlag for kulturskolevirksomhed i Danmark indebærer en udvidelse af de professionelle selvforståelser, som dominerer institutionen i dag. En sådan udvikling kan understøttes ved, at kulturskolerne sætter de nye forståelser af kunstpædagogernes professionelle rolle og ansvar på dagsordenen og skaber muligheder for, at medarbejderne kan afsøge og afprøve disse roller på en tryk måde. Mange steder i kulturskolesektoren er udviklingen allerede godt i gang, og erfaringerne fra musik- og kulturskolerne viser, at det er vigtigt, at de medarbejdere, der viser initiativ og lyst til at udvikle nye formater og praksisser, får muligheder for at forfølge deres ideer. Her kan kulturskolernes ledelser bakke op med sparring og ressourcer. Det er samtidig vigtigt at være opmærksom på, at for nogle medarbejdere vil forandringer i kulturskolernes opgave og institutionelle praksis føles som en trussel mod den pædagogiske praksis, de kender og er glade for. I den forbindelse er det en vigtig ledelsesmæssig opgave på den ene side at skabe rum for, at alle medarbejdere kan blive en del af forandringsprocesserne i et tempo og på en måde, der passer for den enkelte medarbejder, og på den anden side at tydeliggøre behovet for forandring. Ved at henvise til gode eksempler på nye samarbejdspraksisser og etablere lokalt tilpassede projekter, hvor medarbejderne får muligheder for at udvikle en forståelse af dem selv som facilitatorer og som 'civic professionals', kan man som leder hjælpe medarbejderne til at udvide deres professionelle roller. Kulturskolernes ledere skal i den sammenhæng være opmærksomme på at understøtte disse

¹⁹³ Westerlund m.fl. 2021.

¹⁹⁴ Laes m.fl. 2021.

¹⁹⁵ Westerlund m.fl. 2021: 6.

processer med nærværende ledelse og tilstrækkeligt med tid og ressourcer til medarbejdernes kompetenceudvikling og deling af viden.

Samtidig kræver en sådan udvikling, at kulturskolernes medarbejdere også tager det udvidede ansvar på sig og vover sig ud på dybt vand i forsøget på at sætte deres kunstpædagogiske faglighed i spil på nye måder og i nye kontekster. I Grib Engagementet er dette blevet italesat med udtrykket ”at turde gamble med sin egen kompetenceidentitet.” Fremtidens kulturskole har behov for medarbejdere, der vover at sætte sig selv og deres egen faglige identitet på spil i mødet med andre professionelle. Erfaringerne fra Grib Engagementet peger på, at et sådant vovemod er en nøgle til at skabe nye forståelser og tilgange, der giver flere børn og unge mulighed for adgang og deltagelse i kunstneriske aktiviteter.

UDVIKLINGEN AF KUNSTPÆDAGOGISKE MILJØER

De udviklingsmuligheder for musik-kulturskolesektoren, der her skitseres, får også betydning for institutionens organisering. En deltagerorienteret musik- og kulturskole, der skaber gode opvækstvilkår for alle børn og unge, har som udgangspunkt behov for at være en fleksibel institution, der både har fokus på at skabe adgang for alle og samtidig tilbyder muligheder for fordybelse for de særligt motiverede. For at musik- og kulturskolerne kan lykkes med denne opgave, er det afgørende, at disse to aspekter af institutionens arbejde bliver integreret og tænkt ind i en større sammenhæng. På baggrund af erfaringerne fra Grib Engagementet er anbefalingen i forhold til musik- og kulturskolens organisering, at institutionen arbejder for at udvikle kunstpædagogiske miljøer, som er kendetegnet ved at være sammenhængende strukturer og praksisser, der både rummer lettilgængelige indgange til kunstneriske aktiviteter, muligheder for at blive en del af et fællesskab med andre børn og unge og en mangfoldighed af læringsressourcer og muligheder for fordybelse.

Et sådant kunstpædagogisk miljø kan tage udgangspunkt i et bestemt kunstnerisk udtryk eller et medium, for eksempel klassisk musik, hiphop, litteratur eller film, og udviklingen af miljøet varetages af en gruppe af kulturskolens medarbejdere med særlige kompetencer indenfor det pågældende område. Det kunstpædagogiske miljø skal være kendetegnet af tilgængelighed og åbnes op for nye deltagere gennem aktivitetsforløb, der arrangeres i samarbejde med de institutioner, hvor børn og unge allerede befinder sig. Sådanne forløb er rammesat og styret af kunstpædagerne i samarbejde med partnerinstitutionerne og har til formål at give alle børn og unge mulighed for at stifte bekendtskab med relevante kunstneriske aktiviteter og samtidig styrke partnerinstitutionernes generelle arbejde med børn og unge.

Disse samarbejdsaktiviteter er helt centrale for, at musik- og kulturskolen kan opfylde sin forpligtelse til at udvikle og understøtte alle børn og unges kunstneriske medborgerskab, og må således anses for at være en grundsten i institutionens arbejde. Erfaringerne fra Grib Engagementet peger imidlertid på, at en af udfordringerne ved sådanne aktiviteter er de begrænsede muligheder for fordybelse. Derfor skal der i forbindelse med de forløb, der skabes i samarbejde med andre institutioner, foregå et bevidst arbejde med at styrke overførværdierne,¹⁹⁶ så der skabes overgange til de fællesskaber og aktivitetstilbud, der lever i kulturskolens eget regi. Her har børn og unge bedre muligheder for at fordybe sig og for at blive en del af et fællesskab, der baserer sig på en fælles interesse for en kunstnerisk aktivitet. I

¹⁹⁶ Se kapitlet *Hvad lærte vi samlet set om adgang og deltagelse?* for en diskussion af overførværdier og sammenhæng i kunstpædagogisk arbejde.

disse aktiviteter kan der med fordel arbejdes systematisk med at udvikle børn og unges deltagelse – forstået som deres engagement, ejerskab og handlemuligheder i de kunstneriske aktiviteter – og kunstpædagogerne bestræber sig således på at tage udgangspunkt i de ressourcer, motivationer og ideer, som deltagerne bringer med sig ind i fællesskabet.

Netop fællesskabet og de relationelle aspekter knyttet til de kunstneriske aktiviteter bør være et centralt omdrejningspunkt for kulturskolens kunstpædagogiske miljøer. Erfaringerne fra Grib Engagementet peger på de relationelle dimensioner af de kunstneriske aktiviteter som afgørende i forhold til både adgang og deltagelse, og derfor bør de sociale dimensioner af det kunstpædagogiske miljø vægtes højt. At blive en del af et sådant miljø kan med fordel indebære, at man bliver en del af et fællesskab med andre børn og unge og med voksne, der er motiverede for at lære den enkelte deltager at kende. Aktiviteterne i regi af det kunstpædagogiske miljø bør være fællesskabsbaserede og give deltagerne mulighed for at lære af hinanden i lige så høj grad som af kunstpædagogerne.

Musik- og kulturskolernes kunstpædagogiske miljøer skal også rumme muligheder for de særligt motiverede børn i form af adgang til faciliteter og en mangfoldighed af læringsressourcer. I den forbindelse er kulturskolernes samspil med omverdenen også af stor betydning. De kunstpædagogiske miljøer kan med fordel udvikles i samarbejde med andre kulturskoler, lokale, regionale og nationale kulturinstitutioner og de kunstneriske uddannelsesinstitutioner, hvorved der kan skabes attraktive muligheder for de børn og unge, der ønsker at investere meget tid i at udvikle deres kunstneriske færdigheder eller deres sociale, pædagogiske og organisatoriske talenter. Ved at arrangere intensive læringsforløb, workshops eller camps i samarbejde med større kulturinstitutioner eller de kunstneriske uddannelser kan kulturskolerne understøtte, at de særligt motiverede børn og unge får adgang til kunstnerisk ekspertise og berøring med det professionelle kulturliv. Musik- og kulturskolerne har også en vigtig opgave i forhold til at facilitere børn og unges selvorganiserede fællesskaber, der udspringer af de kunstpædagogiske miljøer, ved at stille faciliteter og ressourcer til rådighed for dem.

Ved at musik- og kulturskolerne organiserer sig med fokus på udviklingen af kunstpædagogiske miljøer fremfor en mere traditionel organisation baseret på udbud af aktiviteter og fag, skabes der en større sammenhæng i aktiviteterne, fordi bredde- og talentarbejdet nu ses som del af et samlet kunstpædagogisk miljø, der varetager begge opgaver. For kunstpædagogerne betyder det, at de i stedet for at have ansvar for individuelle elevers læring nu kan indgå i teams, der arbejder sammen om at skabe inkluderende miljøer og fællesskaber omkring kunstneriske aktiviteter i partnerskaber med andre institutioner. Musik- og kulturskolens medarbejdere bliver nøgleaktører i forhold til at skabe sammenhæng på tværs som brobyggere mellem de forskellige kontekster, som de kunstpædagogiske miljøer spænder over. Ved at udvikle kunstpædagogiske miljøer bliver det også muligt at skabe nye roller til de særligt motiverede børn og unge. Flere af modelforsøgene har gode erfaringer med at tilknytte særligt motiverede unge som facilitatorer eller pædagogiske assistenter i de kunstpædagogiske praksisser. I musik- og kulturskolernes kunstpædagogiske miljøer kan de særligt motiverede unge få medansvar for at skabe gode rammer for de kunstneriske aktiviteter for andre børn og unge, enten baseret på frivillighed eller som et fritidsjob. På denne måde kan de fungere som rollemodeller og identifikationspunkter for andre deltagere, og samtidig vil et sådant ansvar vil give dem mulighed for at udvikle deres kunstneriske, pædagogiske og organisatoriske talenter.

Det er imidlertid afgørende, at de kunstpædagogiske miljøer ikke lukker sig om sig selv og udelukkende fokuserer på at skabe sammenhæng indenfor et enkelt kunstnerisk område. Erfaringerne fra Grib Engagementet har vist, at det tværæstetiske arbejde også rummer et væsentligt potentiale – både i forhold til at udvikle meningsfulde kunstpædagogiske praksisser for børn og unge og i forhold til at udvikle medarbejdernes tilgange og kompetencer i forhold til at facilitere sådanne praksisser. De kunstpædagogiske miljøer må derfor se sig selv som en del af et større hele, der er forbundet til andre kunstpædagogiske miljøer, som de kan samarbejde med, og med hvem de kan udvikle initiativer på tværs. Samtidig er det væsentligt, at de forskellige miljøer forstår sig selv som bidragsydere til at løfte den brede samfundsmæssige opgave med at sikre, at alle børn og unge får gode opvækstmuligheder. De kunstpædagogiske miljøer skal således også udvikle kompetence til at respondere på de aktuelle behov, muligheder og udfordringer, som kendetegner de sammenhænge, børn og unge er en del af, og kunne sætte den kunstpædagogiske kompetence i spil i forhold til disse dagsordener.

Det er i denne forstand, at fremtidens kulturskole kan komme til at fungere som et lokalt ressourcecenter, hvor der balanceres mellem decentrale aktiviteter, der rækker ud til børn og unge i de kontekster, de befinder sig i til daglig, og de mere centraliserede fællesskaber og miljøer, der opbygges i musik- og kulturskolernes egne institutionelle rammer.¹⁹⁷ Samtidig kan det være en opgave for kulturskolen at understøtte det kunstpædagogiske arbejde i kommunen, som ikke faciliteres af musik- og kulturskolens egne medarbejdere. Som koordinator af det kunstpædagogiske område i kommunen arbejder fremtidens musik- og kulturskoler tæt sammen med daginstitutioner, skoler, fritidsinstitutioner, foreningslivet, andre kulturinstitutioner og forskellige sociale indsatser for at give alle børn og unge muligheder for at udfolde sig kunstnerisk og blive medskabere af deres sociale og kulturelle virkelighed.

En ændret organisationsform medfører et behov for en udvidelse af de kompetencer, som kulturskolens medarbejdere skal have. Et højt niveau af kunstfaglig og pædagogisk kompetence vedbliver at være et centralt udgangspunkt for kulturskolens medarbejdere, men også kompetencer til projektledelse, udviklingsopgaver og samarbejde på tværs bliver vigtige. Kulturskolens medarbejdere bør være udstyret med et bredt sæt af kompetencer, som gør det muligt for dem at facilitere kunstpædagogiske praksisser i forskellige kontekster og i forhold til forskellige målgrupper. Derfor er det vigtigt, at kulturskolelederne i forbindelse med nye ansættelser og efter- og videreuddannelse af medarbejdere har blik for de kompetencer, som ikke så stærkt repræsenterede i musik- og kulturskolen i dag. Derudover er det vigtigt, at fremtidige stillinger i kulturskolen rummer en større grad af fleksibilitet i forhold til projektarbejde og samarbejde på tværs. I dag er mange af musik- og kulturskolernes medarbejdere ansat med forholdsvis små stillingsprocenter til at undervise i bestemte instrumenter eller fag, og det begrænser mulighederne for at indgå i udviklingen af sammenhængende kunstpædagogiske miljøer. Musik- og kulturskolernes ledelser kan med fordel arbejde for, at medarbejderne er tilstrækkeligt fleksible til at varetage de bredere og mere forskelligartede opgaver, som fremtidens kulturskoler skal løse. Særligt fleksibiliteten og kompetencerne til at samarbejde på tværs fremstår som et vigtigt fokusområde. I den forbindelse må det overvejes, om der kan skabes specifikke stillinger til brobyggere, for eksempel

¹⁹⁷ Se også Jordhus-Lier 2023.

delte stillinger mellem kulturskole og relevante pædagogiske institutioner, som kan bidrage til at skabe bedre sammenhæng på tværs af det kunstpædagogiske område.

ANBEFALINGER TIL NATIONALE OG KOMMUNALE BESLUTNINGSTAGERE

På baggrund af erfaringerne fra Grib Engagementet anbefales det, at:

- Der udarbejdes en selvstændig kulturskolelov, som skal udgøre det nye lovgrundlag for kulturskolevirksomhed i Danmark. Det anbefales, at kulturskoleloven forpligter alle kommuner til at have et kulturskoletilbud bestående af aktiviteter indenfor mindst tre kunstområder. Det bør overvejes, om det lovfæstede formål for kulturskolerne skal være at understøtte og udvikle børn og unges kunstneriske medborgerskab i den forståelse, som er udviklet i regi af Grib Engagementet.
- Kommunerne indtænker musik- og kulturskolen i en sammenhængende og langsigtet strategi på børne- og ungeområdet. Musik- og kulturskolen kan i den forbindelse få en rolle som et lokal ressourcecenter for kunstpædagogik, der har til opgave at understøtte det brede kulturarbejde i kommunen og igennem udviklingen af kunstpædagogiske miljøer skabe relevante deltagelsesmuligheder for alle børn og unge.
- Kommunerne definerer tydelige organisatoriske og økonomiske rammer for musik- og kulturskolens samarbejde med andre aktører.

ANBEFALINGER TIL MUSIK- OG KULTURSKOLERNE

På baggrund af erfaringerne fra Grib Engagementet anbefales det, at:

- Musik- og kulturskolerne igangsætter et strategisk arbejde og formulerer visioner for institutionens udvikling, der tager udgangspunkt i begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab. Det strategiske arbejde udføres i tæt samarbejde med den kommunale forvaltning og kulturskolens medarbejdere, deltagere og forældre. Det strategiske arbejde kan med fordel indeholde konkrete handleplaner i forhold til, hvordan den enkelte kulturskole praktiserer en demokratisk kunstpædagogik, der lader børn og unge komme til syne som aktive bidragsydere til et fælles kulturliv.
- Musik- og kulturskolerne skaber rum for nye professionelle selvforståelser. Det stærke fokus på mesterlæretraditionen kan i fremtidens kulturskole med fordel udvides med professionelle roller som facilitatorer af børn og unges kunstneriske deltagelse, og som 'civic professionals', der sætter deres kunstpædagogiske kompetencer i spil i forhold til bredere samfundsmæssige problemstillinger.
- Musik- og kulturskolerne organiserer deres praksis med udgangspunkt i forskelligeartede kunstpædagogiske miljøer. En kulturskole, der består af en mangfoldighed af kunstpædagogiske læringsmiljøer, hvor medarbejderne arbejder sammen om at skabe inkluderende og engagerende kulturtilbud, har gode forudsætninger for at skabe adgang og styrke deltagelsen for flere børn og unge.

- De kunstpædagogiske miljøer i musik- og kulturskolen er karakteriseret ved at have mange indgangsveje og være til stede i de kontekster, hvor børn og unge allerede opholder sig. Musik- og kulturskolen kan med fordel organisere sin praksis i fleksible former, der gør det muligt at indgå i partnerskaber med forskellige aktører og institutioner og udvikle tilgængelige og meningsfulde kunstpædagogiske praksisser i samarbejde på tværs.
- De kunstpædagogiske miljøer i musik- og kulturskolen er fællesskabsbaserede og giver børn og unge mulighed for at være sammen og lære af hinanden. Det anbefales, at gruppeaktiviteter bliver normen i fremtidens kulturskole. At lave aktiviteter for børn og unge i grupper giver kvalitet både fagligt og socialt og er en afgørende faktor for at holde deltagerbetalingen på et minimum. Gruppeaktiviteter kan derfor med fordel gøres til udgangspunktet for alle kulturskolens tilbud, mens individuel undervisning og vejledning kan indgå ved behov.
- Musik- og kulturskolernes kunstpædagogiske miljøer skal give deltagerne tilgang til mange og forskelligartede læringsressourcer. For særligt motiverede børn og unge bør der være muligheder for at fordybe sig. De skal have adgang til inspirerende undervisningsforløb med et højt niveau af kunstnerisk ekspertise og støttes i at tage selvstændige initiativer i samspil med andre deltagere og kunstpædagogerne.
- Musik- og kulturskolerne forstår sig selv som lokale ressourcecentre for det kunstpædagogiske arbejde i kommunerne. Som ressourcecentre arbejder musik- og kulturskolerne både med at skabe deltagelsesmuligheder for børn og unge i samarbejde med andre aktører og med at udvikle relevante aktiviteter i eget regi. Derudover kan musik- og kulturskolerne også have fokus på at understøtte børn og unges selvorganiserede fællesskaber omkring kunst. Som lokale ressourcecentre for kunstpædagogisk arbejde sætter fremtidens musik- og kulturskoler deres ressourcer i spil i forhold til den brede samfundsmæssige opgave med at sikre, at alle børn og unge får gode opvækst- og udfoldelsesmuligheder.
- Musik- og kulturskolerne udvider forståelsen af talent, så institutionen i fremtiden har fokus på at udvikle børn og unges kunstneriske såvel som organisatoriske og pædagogiske talenter.
- Musik- og kulturskolerne giver de unge deltagere ansvar i de kunstpædagogiske miljøer som undervisere, facilitatorer og pædagogiske assistenter. Flere modelforsøg i Grib Engagementet har gode erfaringer med at bruge lokale unge som medarbejdere i projekterne. De unge er fantastiske identifikationspunkter for deltagerne – her er nogle at se op til og noget at stræbe imod.

ANBEFALINGER TIL LEDERE I MUSIK- OG KULTURSKOLEN

På baggrund af erfaringerne fra Grib Engagementet anbefales det, at:

- Musik- og kulturskolens ledere støtter medarbejdere, der kan og vil udvikle nye formater. Blandt kulturskolens medarbejdere er der måske nogle med gode ideer til nye måder at organisere aktiviteter på, der støtter op om visionen om at understøtte alle børn og unges kunstneriske medborgerskab. Sådanne medarbejdere er en stor ressource i forhold til at skabe forandring i organisationen – både i

kraft af de nye formater, de kan udvikle, og fordi de kan inspirere kollegaer til at tænke nyt i forhold til deres egne praksisser. Det er vigtigt at overveje, om de innovative medarbejdere har de rigtige ressourcer til rådighed i forhold til at lykkes med deres projekter, for eksempel tid, sparring og netværk.

- Musik- og kulturskolens ledere ansætter medarbejdere med forskellige og brede kompetencer. Musik- og kulturskolerne har tendens til at ansætte instrumentallærere, men en medarbejder på en kulturskole skal i fremtiden kunne udfolde en masse forskellige roller, der har med kunst og pædagogik at gøre. Fremtidens musik- og kulturskolemedarbejdere skal fortsat have høje kunstfaglige og pædagogiske kompetencer og kunne sætte disse kompetencer i spil i forskellige kontekster og i forhold til forskellige målgrupper.



Fællesspisning i baglokalet på Fermaten til første koncert med Bandfabrikken i Herning. Fotos: Jon Kristensen.

12

DET KOMMUNALE NIVEAU

I dette kapitel rettes fokus mod det kommunale niveau. Grib Engagementet har gjort det tydeligt, at de kommunale politiske beslutningstagere og forvaltninger er meget vigtige aktører i forhold til at understøtte børn og unges muligheder for kunstnerisk deltagelse. Gennem lokale kulturpolitikker og strategier sætter kommunerne rammer for de lokale kulturelle aktørers arbejde med børn og unge, men kulturpolitik på kommunalt niveau findes kun i begrænset grad i en 'ren' form. Den lokale kulturpolitik for børn og unge er kendetegnet af et sammenfald af formål rettet mod at skabe et godt opvækstmiljø med udfoldelsesmuligheder, fællesskab, læring, udvikling og demokratisk dannelse, og kan derfor ikke på nogen meningsfuld måde afgrænses fra politikker knyttet til det generelle børne- og ungeområde, sundheds- eller socialpolitik.¹⁹⁸ Det begreb om kunstnerisk medborgerskab, der er udviklet i forbindelse med Grib Engagementet, og som er præsenteret i kapitel 1, kan i kraft af sin sammenkædning af adgang, deltagelse og trivsel derfor siges at være særligt relevant for udviklingen af kulturpolitik på kommunalt niveau, hvor den tværsektorielle tænkning og praksis vinder frem i disse år,¹⁹⁹ og hvor det i stigende grad pointeres, at kunst og kultur kan skabe fællesskaber og nye deltagelsesmuligheder for børn og unge.²⁰⁰

Siden skolereformen i 2013 og indførelsen af Åben skole har der i kommunerne været fokus på samspillet mellem de lokale kulturinstitutioner og skoleområdet. Dette perspektiv er i gang med at brede sig til områder som daginstitutioner, fritidsinstitutioner, ungeområdet og kommunernes sociale og sundhedsmæssige indsatser. Ofte er sådanne samarbejder kendetegnet af en ambition om, at kunst og kultur skal bidrage til at understøtte børn og unges generelle trivsel, mentale sundhed og oplevelse af at høre til og være en del af et fællesskab. Der er mange steder en forventning om, at de lokale kulturinstitutioner som musik- og kulturskoler og biblioteker bliver aktive medspillere i forhold til disse dagsordener, som ellers traditionelt ikke er blevet betragtet som en del af kerneopgaven for de kulturelle aktører. Denne udvikling udfordrer således kulturinstitutionernes selvforståelse og stiller nye krav til deres måder at arbejde og forholde sig til deres omverden på samt til de kompetencer, som kulturinstitutionernes medarbejdere skal besidde, hvis de skal løse nye opgaver og indgå i samarbejde på tværs. Samtidig stilles der også nye krav til de kommunale forvaltninger, som er ansvarlige for at facilitere samarbejdet på tværs i kommunen og skabe de nødvendige økonomiske og strukturelle rammer for, at kulturinstitutionerne kan indgå i et konstruktivt samspil med andre aktører omkring disse opgaver.

I de følgende afsnit præsenteres de indsigter om det kommunale niveau, som er fremkommet gennem Grib Engagementets arbejde. Analysen er dels baseret på modelforsøgenes evalueringer, dels på en fokuseret interviewundersøgelse med fem af de kommuner, der har deltaget i Grib Engagementet, hvor fokus har været på at forstå muligheder og udfordringer i kommunernes facilitering af børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter.²⁰¹ Der er stor forskel på, hvor involverede det politiske lag og den kommunale forvaltning har været i modelforsøgene. I nogle kommuner er projektet blevet

¹⁹⁸ Se også Hylland og Haugsevje 2019: 14.

¹⁹⁹ Kommunernes Landsforening 2017.

²⁰⁰ Børne- og Kulturchefforeningen 2020.

²⁰¹ De fem kommuner er Holbæk, Silkeborg, Aarhus, Roskilde og Faaborg-Midtfyn Kommuner. Se kapitel 3 for en gennemgang af undersøgelsens metode.

fulgt tæt, mens det i andre kommuner i højere grad er enkelte institutioner, der har taget initiativ til og gennemført modelforsøgene uden nævneværdig indblanding fra politikere og kommunale embedsfolk. De pointer, der præsenteres her, er fremkommet i diskussioner, hvor politikere, forvaltningschefer og -medarbejdere fra det kommunale niveau og institutionsledere fra forskellige dele af det pædagogiske niveau har givet deres erfaringer videre i forhold til, hvilken rolle det kommunale niveau spiller eller med fordel kunne spille i understøttelsen af børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Kapitlet rundes af med en række anbefalinger til aktører på det kommunale niveau, hvilket vil sige de politiske beslutningstagere og de kommunale forvaltninger.

POLITIK OG STRATEGI

De fem kommuner, der har deltaget i interviewundersøgelsen, har alle formuleret lokale kulturpolitikker, der lægger op til, at kunst og kultur skal bruges aktivt til at skabe gode rammer om borgernes liv, til at skabe fællesskab og oplevelser af at høre til, og til at udvikle kommunerne til at være gode og attraktive steder at leve og vokse op. Selvom de kommunale aktører er bevidste om værdien af kunst og kultur i forhold til disse formål, er der også blandt de interviewede en klar fornemmelse af, at der eksisterer et uudnyttet potentiale i forhold til at inddrage kunsten og kulturinstitutionerne i at skabe de bedst mulige rammer for det gode børne- og ungeliv i samspil med kommunens øvrige institutioner. Det er et potentiale, som aktørerne på det kommunale niveau er meget interesserede i at udnytte, men flere understreger også nødvendigheden af tålmodighed. Det tager år at opbygge den nødvendige kompetence, viden og forbindelser på tværs i den kommunale organisation i forhold til at få fuldt udbytte af et sådant samarbejde på tværs.

En væsentlig forudsætning for, at kommunerne kan lykkes med netop den opgave er, at der i den enkelte kommune udformes en samlet og langsigtet strategi på området, der angiver visionerne og retningslinjerne for integrationen af de forskellige områder, og hvor det tydeliggøres, hvilken rolle kulturrens aktører spiller i arbejdet.²⁰² En sådan strategi vedtaget af de folkevalgte i kommunen giver den nødvendige legitimitet og forpligtelse for aktørerne på tværs af det pædagogiske niveau til at udvikle samarbejdsrelationer. Når en politisk strategi er rodfæstet, og de forskellige institutioner føler ejerskab til strategien, så skabes der et fælles referencepunkt, der kan binde institutionerne sammen og skabe grundlag for udarbejdelsen af de fælles visioner, der er nødvendige for opbyggelsen af fælles praksisser. En klar politisk strategi om samarbejde på tværs kan også spille en vigtig funktion som et styringsredskab i forbindelse med evalueringen af de kommunale institutioner. Fremfor at institutionerne udelukkende måles på, hvordan de klarer sig hver for sig – for eksempel om elevtallet på musik- og kulturskolens fritidshold går op eller ned – kan kommunerne med udgangspunkt i en formuleret strategi måle og vurdere institutionerne på, i hvor høj grad de lykkes med at samarbejde på tværs, skabe værdi for særlige målgrupper og bidrage til at indfri de politiske ambitioner for hele børne- og ungeområdet.

En samlet politik på området rummer også mulighed for at kommunikere de fælles værdier og tilgange, som arbejdet er baseret på. Ved at tydeliggøre de værdier og det børnesyn, institutioner og medarbejdere skal orientere sig ef-

²⁰² Denne pointe understøttes af rapporten *Øget samspil mellem skole og fritidsliv* (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016).

ter, når der udvikles nye tiltag for børn og unge, kan politiske beslutningstagere og de kommunale forvaltninger være med til at skabe et fælles fundament og et sprog, der er genkendeligt på tværs af institutioner, og som kan danne grundlag for fremtidige samarbejder om børn og unge i kommunen.²⁰³ I den forbindelse er det også væsentligt, at de politiske beslutningstagere prioriterer de økonomiske ressourcer og angiver nogle satsningsområder, som de særligt ønsker, at aktørerne skal samarbejde om at løfte. Selvom lokale kulturinstitutioner som biblioteket eller musik- og kulturskolen er forpligtede til at være tilgængelige for alle børn og unge i kommunen, kan det være en god idé fra kommunalt hold at identificere nogle særlige indsats- og samarbejder på tværs, hvor institutionerne kan yde et bidrag. Sådanne indsats- og samarbejder skal ideelt set identificeres i samarbejde med de relevante institutioner.

En klar politisk vision og strategi for samarbejde på tværs kan også bidrage til at forandre mentaliteten på tværs af den kommunale organisation, så medarbejdere på alle niveauer tænker på tværs af institutioner og fagområder i udviklingen af nye løsninger og tiltag. En sådan mentalitetsændring kan indfinde sig, når store tværgående projekter bliver prioriteret i kommunerne. I interviewet med Aarhus Kommune fremhæves år 2017, hvor Aarhus var europæisk kulturhovedstad, som et nøglepunkt i forhold til at skabe en mentalitet for samarbejde på tværs i kommunen, fordi det store projekt gav de forskellige aktører og niveauer en oplagt lejlighed til at arbejde sammen og forstå sig selv som en del af et større hele. Erfaringerne fra flere af de interviewede kommuner peger på, at man bliver god til at samarbejde på tværs, når man begynder at gøre det, fordi relationerne, strukturerne og kulturen for samarbejde indfinder sig, efterhånden som organisationen begynder at arbejde på den måde – både når det gælder arbejdet på tværs af forvaltningsområder og på tværs af de forskellige institutioner. Det strategiske arbejde kan på denne måde med fordel ses i sammenhæng med større projekter, der involverer alle aktører og niveauer i kommunen, fordi det skaber en samarbejdskultur, der kan danne grundlag for det videre arbejde.

Ikke overraskende fylder også diskussioner om økonomi en del for aktørerne på det kommunale niveau. Også kommunale midler kan kun bruges én gang, og derfor vil enhver kommune skulle prioritere mellem forskellige indsats- og projekter. Skal man lave et generelt tilbud til alle i regi af skolen eller hellere bruge ressourcer på indsats- og projekter for særlige målgrupper? Mulighederne er mange, men hvis man skal gøre ting med kvalitet, kræver det prioritering af ressourcer mod de steder, hvor der i forvejen er nogle åbninger, eller hvor der er et særligt behov. En kommunal kulturchef taler i et interview om modet til at turde prioritere enkelte dybere tiltag, hvor man med en målrettet og mere langsigtet indsats går efter at sætte varige spor i for eksempel et enkelt skoledistrikt fremfor at smøre midlerne på kulturbudgettet tyndt ud over hele kommunen. Selvom det er et forvaltningsmæssigt ideal at sikre alle borgere i en kommune de samme muligheder, så ser denne kulturchef alligevel et behov for, at politikerne tør prioritere midler til indsats- og projekter, hvor der både kan identificeres nogle særlige behov, og hvor der blandt relevante aktører og institutioner kan findes nogle ressourcer til og muligheder for at respondere på de behov. Flere af de interviewede giver udtryk for, at det er vigtigere med kvalitet i få samarbejdsprojekter end at rulle initiativer jævnt

²⁰³ Aarhus Kommune arbejder eksempelvis med Nest-principper på tværs af skoleområdet. Se <https://www.aarhus.dk/borger/pasning-skole-og-uddannelse/skole-sfo-og-klub/andre-skoletilbud/nest-en-skole-for-alle/>. Tilgået d. 19. februar 2023. Holbæk Kommune arbejder med en fælles udviklingsmodel, en såkaldt før-under-efter-model, hvor begivenheder og projekter sættes i relation til det langsigtede arbejde med forskellige målgrupper.

ud over hele kommunen, baseret på tanken om, at de gode og veludførte projekter over tid kan sprede sig og blive forankret i flere kontekster.

LEDELSE

Når de politiske visioner for et samarbejde på tværs af aktører på det pædagogiske niveau skal realiseres, spiller de kommunale forvaltninger en nøglerolle i forhold til at lede arbejdet. Erfaringerne fra Grib Engagementet peger på, at den kommunale forvaltning med fordel kan agere som en koordinerende instans, der har overblik over de forskellige muligheder og i dialog med aktørerne på det pædagogiske niveau kan identificere de mest relevante muligheder for at udvikle området. Forvaltningen kan bedre end de enkelte institutioner fastholde et langsigtet perspektiv, der bidrager til, at forskellige tiltag og projekter indgår i et hele, der samlet set bidrager til at realisere de politiske visioner. Ofte er kulturarbejdet i en kommune et klu-detæppe af projekter helt eller delvist finansieret af statslige, regionale eller private fonde. I flere interviews fremhæves det, at de kommunale beslutningstagere og forvaltninger har et ansvar for, at de projekter, som kommunerne engagerer sig i, spiller sammen med den langsigtede strategi for udviklingen af området. Ideelt set skal de tiltag, der iværksættes, ikke kun skabe værdi for det enkelte barn eller den unge, der deltager, men også skabe muligheder for kompetenceudvikling for de involverede medarbejdere og for institutionerne og kommunen som helhed.

De kommunale forvaltninger spiller en vigtig rolle i forhold til at klargøre både, hvilke behov og udfordringer som fremstår særligt centrale i den lokale kontekst, og hvilke muligheder og ressourcer i form af økonomi, medarbejderkompetencer og partnerskaber der kan sættes i spil som et respons på de identificerede behov. Det er en helt central opgave for den kommunale forvaltning at kortlægge de tilgængelige lokale ressourcer og kombinere en sådan kortlægning med en analyse af, i hvilke områder af kommunen man med fordel kan udvikle aktiviteter og initiativer, der understøtter bestemte målgruppers kunstneriske deltagelse. En medarbejder i en kommunal forvaltning påpeger i et interview, at et sådant arbejde med fordel kan gøres i fællesskab, på tværs af forvaltningsområder og institutioner, så det sikres, at alle parter har ejerskab til de udviklede initiativer. Det er således en oplagt opgave for den kommunale forvaltning at samle de relevante parter, lede udviklingsprocesser og derefter sikre optimale rammer for, at et samarbejde på tværs af institutioner faktisk kan bidrage til at løse nogle af de fælles udfordringer, som er identificeret.

Generelt kan de samme pointer, som er fremsat i denne rapport om samarbejde på tværs af det pædagogiske niveau, gentages i forhold til det kommunale niveau. God ledelse af samarbejde på tværs handler om nærværende ledelse, om at sikre at alle parter er involverede i udviklingen, om gennemførelsen og evalueringen af initiativer, om at sikre at der er tilstrækkelige ressourcer og tid til rådighed, og om at skabe en god samarbejdskultur på tværs af hele organisationen, hvor det er tydeligt for alle, at samarbejde på tværs er vigtigt og bliver prioriteret. Den kommunale ledelse kan med fordel gå foran og sætte ord på, hvad de kan og vil med et samarbejde på tværs, og invitere institutionsledere fra det pædagogiske niveau med på råd i udviklingen af nye strukturer på tværs. Ved at involvere sig aktivt i institutionernes samarbejds- og udviklingsprojekter bliver det muligt for forvaltningen at opbygge praksisnær kundskab om de muligheder og udfordringer, som de pædagogiske institutioner og aktører møder i deres arbejde med børn og unge. Den kommunale forvaltning kan ligeledes understøtte arbejdet med

børn og unge ved at identificere vidensbehov og behov for kompetenceudvikling, der kan hæve kvaliteten af arbejdet på tværs.²⁰⁴

Den kommunale ledelse kan påtage sig en vigtig ledelsesrolle ved at hjælpe institutionerne til at fastholde blikket på de fælles visioner og anvise konkrete måder, hvorpå de enkelte aktører kan bidrage ind i en større sammenhæng med at løfte børne- og ungeområdet. Kommunal ledelse handler også om at sætte tydelige krav til institutionslederne om, hvad der forventes af dem med hensyn til de tværgående samarbejder, og vise, at ambitionsniveauet er højt i forhold til, hvad de kunstpædagogiske praksisser skal bidrage med. Det er vigtigt, at den forventning kommer ovenfra, da erfaringerne fra Grib Engagementet viser, at det kan være meget vanskeligt for institutionsledere at få deres lederkollegaer fra andre institutioner til at dedikere sig til fælles projekter, hvis engagementet ikke er til stede fra begyndelsen. Den kommunale forvaltning kan med fordel tage ansvaret for, at alle institutioner er med og løfter i flok.

ORGANISERING

Blandt de interviewede kommuner er der et stort fokus på at skabe en kommunal organisation, der er gearet til at tale sammen på tværs af for eksempel skole-, sundheds- og kulturområdet. Hvilke strukturer er hensigtsmæssige for at understøtte samarbejdet på tværs på både forvaltnings- og institutionsniveau? Flere kommuner har gode erfaringer med et tæt samarbejde på forvaltningsniveau, hvor medarbejdere fra forskellige områder arbejder sammen om at udvikle samarbejdet imellem institutioner fra for eksempel skoleområdet og kultur- og fritidsområdet. I flere kommuner er der oprettet delte stillinger, hvor en medarbejder har opgaver i begge forvaltningsområder og ansvaret for at koordinere imellem dem. I andre kommuner er sådanne koordinerende funktioner knyttet til de kommunale kulturinstitutioner, hvor en medarbejder i et børnekulturhus, på musik- og kulturskolen eller biblioteket kan agere tovholder for samarbejderne på tværs med ansvar for at koordinere arbejdet og understøtte gode samarbejdsrelationer på tværs af aktørerne på det pædagogiske niveau.

Hvor end de er placeret i den kommunale organisation, er sådanne tovholdere nøglepersoner i de tværinstitutionelle samarbejder. En god tovholder har et bredt netværk i både skolen, fritids- og kulturinstitutioner og har blik for muligheder og udfordringer for forskellige aktører. Tovholderen kan oversætte fra en institutionel kontekst til en anden og skabe synergi og ejerskab, så samarbejdet bliver meningsfuldt – både i forhold til de kunstneriske, skolefaglige og pædagogiske dimensioner. I Faaborg-Midtfyn Kommune, hvor de igennem flere år har arbejdet med et ambitiøst kulturelt rygsæk-program, har medarbejdere i forvaltningen gjort et stort arbejde for at understøtte kulturaktører i at skabe tilbud til skolerne, der giver mening ind i skolens hverdag, og som understøtter de dimensioner af det faglige arbejde, som er vigtigt for lærerne. Ved at skabe strukturer, der gør det muligt at arbejde systematisk med at udvikle samarbejderne, så de bliver meningsfulde for alle aktører, kan den kommunale forvaltning bidrage til at hæve kvaliteten og værdien af samarbejdet.

Tovholderen kan ligeledes bidrage med procesledelsesværktøjer, der understøtter samarbejdet om at planlægge, gennemføre og evaluere projekter. Det kan skabe tryghed for alle parter, når samarbejdet bliver tydeligt ramme-

²⁰⁴ Se også Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016.

sat, og når medarbejdere fra den kommunale forvaltning er aktivt involveret i at skabe de rammer. Og samtidig kan det også være en central opgave for tovholderen at sikre vidensdeling på tværs af organisationen og synliggøre de gode erfaringer. Erfaringerne fra kommunerne viser, at tovholdere fra den kommunale forvaltning kan hjælpe institutionerne til at bevare et fokus på at lære noget af de projekter, de indgår i. Og på samme tid kan tovholderen i kraft af sin placering i den kommunale organisation synliggøre gode erfaringer og resultater opadtil i forhold til det politiske niveau, hvilket har stor betydning for de involverede institutioner.

I nogle kommuner er der også fokus på at styrke netværksdannelsen på tværs af institutioner ved for eksempel at oprette netværk, hvor aktører fra alle dele af det pædagogiske niveau kan mødes og udveksle viden og identificere behov og potentialer i mellemrummene mellem de forskellige institutioner. Erfaringerne fra kommunerne peger på, at personlige relationer og kendskab til hinandens arbejde er nødvendigt for at skabe et godt samarbejde. Et øget fokus på dialog, partnerskaber og netværk fremstår derfor som et centralt redskab for at videreudvikle samarbejdsrelationerne, og her har de kommunale forvaltninger en vigtig rolle at spille som facilitatorer. Netværksaktiviteterne kan både foregå på lederniveau, hvor der kan skabes rammer for en dialog om de strategiske og ledelsesmæssige dimensioner af samarbejdet på tværs, og på medarbejderniveau, hvor den kommunale forvaltning kan skabe rum for læring og refleksion for medarbejdere på tværs af institutioner. Erfaringerne fra Grib Engagementet peger på, at sådanne refleksionsrum giver størst udbytte, når de er direkte koblet til et aktuelt samarbejde omkring aktiviteter med børn og unge.

ØKONOMI OG DELTE STILLINGER

Et andet organisatorisk aspekt handler om den økonomiske organisering af området, hvilket også er et tema, der er blevet berørt i flere interviews og samtaler. Selvom der i kommunerne i stigende grad samarbejdes på tværs, og pengene til de kommunale aktiviteter basalt set kommer fra den samme kasse, så er spørgsmålet om, hvordan kunstpædagogiske aktiviteter skal finansieres alligevel prekært. Fra et brugerperspektiv er der også store forskelle: Aktiviteter i regi af folkeskolen er gratis, ligesom aktiviteterne i dag- og fritidsinstitutioner for det meste er det. Sidstnævnte institutioner er dog i sig selv delvist finansierede af forældrebetaling. Musik- og kulturskolens aktiviteter er for det meste også delvist finansierede af forældrebetaling, der varierer meget i størrelse fra kommune til kommune. Endelig er der ungdomsskolens tilbud, som i nogle henseender minder om musik- og kulturskolernes, men her er det gratis at deltage. Et centralt spørgsmål er derfor: Hvor skal pengene komme fra, når kunstpædagogiske praksisser udvikles på tværs? Er det fra fritidshjemmets eller musik- og kulturskolens kasse, pengene skal tages, når kunstpædagoger fra musik- og kulturskolen laver aktiviteter for fritidshjemmets børn? Og hvordan er de økonomiske rammer for kommunale institutioners samarbejde med selvejende, frivillige eller private aktører?

De samtaler, der er foregået i regi af Grib Engagementet, har efterladt det indtryk, at musik- og kulturskolerne generelt har været meget villige til at investere økonomi og ressourcer i samarbejdet på tværs. Men kulturbudgettet udgør en relativt lille del af en kommunes samlede økonomi, og en fare - som bliver italesat af de kommunale kulturinstitutioner - er, at de ved at indgå i samarbejde på tværs kommer til at bruge en uforholdsmæssig stor del af budgettet på at samarbejde med skole- eller sundhedsområdet, som opererer med budgetter af en helt anden størrelsesorden. Samtidig er der

blandt de interviewede kommunale aktører en klar fornemmelse af, at inddragelsen af kulturinstitutionerne er en omkostningseffektiv måde at løse nogle af de tværgående problemstillinger knyttet til trivsel og mental sundhed, som kommunerne står med i forhold til børn og unge.

Grib Engagementet kan ikke levere endegyldige svar på, hvordan kommunerne bør organisere finansieringen af det kunstpædagogiske arbejde. Det fremstår imidlertid som et helt centralt spørgsmål, som de kommunale ledelser bør tage stilling til, og i den forbindelse kan nogle vigtige indsigter fra Grib Engagementets arbejde muligvis bidrage. Den økonomiske organisering af området bør tage bestik af, at et samarbejde mellem institutioner ideelt set skal baseres på en ligeværdig og gensidig investering af tid og ressourcer, og derfor bør alle involverede parter også bidrage med økonomi til samarbejdsprojekter. Derudover er det væsentligt at påpege, at varetagelsen af alle børn og unges kulturelle rettigheder betyder, at kommunerne skal sigte efter at give alle børn og unge muligheder for at beskæftige sig med kunst, uafhængigt af forældrenes økonomiske formåen. De kommunale forvaltninger bør derfor stræbe efter en organisering, hvor så mange børn og unge som muligt har adgang til et gratis tilbud, og sikre, at der i forbindelse med tilbud, der involverer brugerbetaling, er fleksible og let tilgængelige fripladsordninger for børn og unge, der kommer fra hjem med få økonomiske ressourcer.

Et øget fokus på samarbejde på tværs kan også give anledning til, at institutionerne i samarbejde med de kommunale ledelser overvejer, om der i fremtiden er brug for at skabe nye stillinger, der går på tværs af de forskellige institutioner. Som det også blev påpeget i kapitlet om musik- og kulturskolen, kan ansættelsen af sådanne brobyggere blive et vigtigt redskab i forhold til at skabe velfungerende kunstpædagogiske praksisser på tværs, sikre sammenhæng mellem kontekster og facilitere overgangene imellem dem. Udviklingen mod et mere integreret samarbejde på det kommunale niveau, hvor kunsten og de kommunale kulturinstitutioner fungerer i samspil med andre aktører, der beskæftiger sig med børn og unge, stiller på denne måde en række krav til kommunerne om at tage stilling til og eventuelt gentænke nogle af de organisatoriske elementer, der på den ene side kan bidrage til at forløse det store potentiale i at samarbejde på tværs og på den anden side kan fungere som fundamentale barrierer for, at et samarbejde kommer til at give mening for de involverede aktører.

SAMMENHÆNG MELLEM KOMMUNENS AKTØRER PÅ BØRNE- OG UNGEKULTURENS OMRÅDE

En kommunal strategi for børn, unge, kultur og fritid er også en anledning til at gentænke organiseringen af det kommunale kulturarbejde og rollerne for de forskellige aktører, der arbejder på det kunstpædagogiske område. I mange kommuner findes der et rigt kulturliv bestående af en stor mængde kommunale, selvejende eller frivilligt drevne organisationer, og det kan gøre det til en kompleks affære for den kommunale forvaltning at skabe sammenhænge på tværs, fordi kulturområdet er præget af forskellige organisationsformer, traditioner og interesser. En aktuel diskussion flere steder er, hvorvidt man skal forsøge at skabe større enheder og slå kommunalt støttede billedskoler, teaterskole og musikskoler sammen. En større volumen vil givetvis skabe bedre muligheder for at udvikle kunstpædagogiske initiativer på tværs og forankre opnået viden og kompetence. Nogle steder er sammenlægning mellem den kommunale ungdomsskole og musik- og kulturskolen

også et tema.²⁰⁵ Samtalerne med de forskellige kommuner har gjort det tydeligt, at der er stor forskel fra kommune til kommune i forhold til, hvad der giver mening, da der må tages hensyn til en række forskellige forhold, herunder hvor velfungerende institutionerne er, og hvorvidt de i den eksisterende organisering er i stand til at bidrage til den samlede strategi for området.

At skabe større institutioner vil umiddelbart give en mængde fordele knyttet til en forenkling af administrative samarbejdsflader og fleksibilitet i forhold til at indgå i mange, forskelligartede opgaver, som en udvikling af det kunstpædagogiske område kræver. Samtalerne med kommuner indikerer, at det kan være svært for eksempelvis mindre kulturskoler at indgå i større kommunale dagsordener knyttet til samarbejde på tværs, simpelthen fordi man har nok at gøre med den daglige drift og ikke har ressourcer til at involvere sig i den langsigtede udvikling af hele det kunstpædagogiske område. Og når de mindre kulturskoler så inddrages i samarbejde på tværs, sker det ofte i form af afgrænsede projekter, som varetages af løst ansatte medarbejdere, der forsvinder igen, når projekterne afsluttes, og tager viden og kompetencer med sig. Hvis det kommunale kulturområde består af en masse små selvstændige aktører, kan det derfor være svært at opbygge og fastholde kompetencer til samarbejde på tværs i de enkelte organisationer. Samtidig er det vigtigt at påpege, at mindre institutioner kan rumme nogle værdier i form af en særlig lokal forankring eller unikke miljøer og specialiseringer, der kan blive udvandede ved at blive en del af en større struktur.

En samlet kommunal strategi bør udvikles med behørig stillingtagen til, hvilke muligheder og udfordringer den aktuelle organisering rummer, og i hvilken grad denne organisering er i stand til at udvikle området fremadrettet i tråd med de politiske visioner. I nogle kommuner vil det givetvis være en fordel at forsøge at samle kulturskoleområdet, så der opnås en integration af det kunstpædagogiske arbejde i kommunen. En sådan integration kan bidrage til at højne kvaliteten i arbejdet, muliggøre fælles refleksion og kompetenceudvikling og deling af viden og erfaringer. Indsigter fra Grib Engagementet peger på, at dialogen og samarbejdet på tværs af kunstarter rummer et stort potentiale for at udvikle de kunstpædagogiske praksisser og skabe nye forståelser og tilgange til arbejdet for kunstpædagerne. Som påpeget i kapitlet om musik- og kulturskolerne findes der et potentiale for at lade denne institution udvikle sig til et lokalt ressourcecenter, der bærer hovedansvaret for kommunens kulturarbejde for og med børn og unge i samspil med resten af de lokale aktører på børne- og ungeområdet.

KOMMUNERNES SAMARBEJDE MED DE STATSLIGE OG REGIONALE KULTURINSTITUTIONER

Interviewene med de fem kommuner har også peget på et potentiale i forhold til den måde, kommunerne samarbejder med større statslige og regionale kulturinstitutioner. I de samtaler er det blevet diskuteret, hvilken rolle de større kulturinstitutioner som museer, teatre, spillesteder og landsdelsorkestre, der ofte opererer med både statslig og kommunal støtte, spiller i forhold til det lokale arbejde med at understøtte og udvikle børn og unges kunstneriske medborgerskab. Mens sådanne institutioner ofte vil have formidlingsaktiviteter rettet mod børn og unge, som eksempelvis skolekoncerter, teaterforestillinger for skoler eller formidling af en udstilling til skoleklasser, så er det ikke altid, at denne type af kulturinstitutioner ser sig selv

²⁰⁵ Det har man blandt andet gjort i Brøndby Kommune, se Ringsager, Boeskov og Skjelbo 2023.

som forbundet til opgaven med at give børn og unge adgang til selv at blive engageret i kunstneriske aktiviteter. En kommunal kulturchef siger i et interview:

Der er faktisk rigtig mange steder i landet, hvor der er en [kultur]aktør, der er regional eller national, og som rummer nogle ressourcer, der aldrig bliver sat i spil i den lokale kontekst, og som aldrig bliver sat i spil i forhold til børn og unge, fordi de institutioner ikke har tradition for at lave de samarbejder, og fordi det ikke er en del af det, som de institutioner betragter som deres opgave.

Det behøver imidlertid ikke være tilfældet. En anden kulturchef peger på et konkret eksempel fra sin kommune, hvor en kulturhistorisk institution har bidraget til at skabe fællesskaber omkring et bestemt kulturområde, der har skabt stor værdi for de lokale borgere, og som også har inddraget børn og unge. Det er et eksempel på, at den ekspertise og faglighed, som er til stede i de større kulturinstitutioner, med fordel kan sættes i spil i lokale kontekster i forhold til at skabe eller udvikle fællesskaber for børn og unge i samarbejde med andre lokale aktører.

Muligheden for at forløse dette potentiale er til dels forbundet til organiseringen af kulturområdet og den lovgivning, som kulturinstitutionerne er underlagt, hvilket er et tema, der behandles i kapitlet om det statslige niveau. Fra et kommunalt perspektiv er det vigtigt at have en kontinuerlig dialog med kulturinstitutionerne om, hvordan de kan bidrage i forhold til den langsigtede strategi for kulturarbejdet med kommunens børn og unge. Kan den faglige ekspertise fra museet understøtte den kommunale kulturskoles arbejde med at udvikle et inspirerende kunstpædagogisk miljø omkring billedkunst? Eller kan man som i Aalborg skabe et samarbejde mellem et symfoniorkester, en kulturskole og et spillested om et ungdomsorkester, der giver børn og unge mulighed for at deltage i musikaktiviteter med ligesindede?²⁰⁶ Og hvis man er en provinskommune med ambitioner om at videreudvikle et gryende teatermiljø for børn og unge, kunne det så være relevant at række ud til et egnsteater for at undersøge, hvorvidt et samarbejde kan komme i stand? Der synes at være et potentiale for, at de større kulturinstitutioner med statslig og kommunal støtte i højere grad kan blive aktive i forhold til understøttelsen af børn og unges kunstneriske medborgerskab, og det er oplagt, at den kommunale forvaltning påtager sig ansvaret for at identificere mulighederne for samarbejde på tværs i dialog med de lokale aktører.

KOMMUNERNES SAMARBEJDE MED UDDANNELSES- OG FORSKNINGSINSTITUTIONER

I udviklingen af det kunstpædagogiske område i kommunerne er det ikke kun kulturinstitutioner, der kan bidrage, men også de kunstneriske og pædagogiske uddannelses- og forskningsinstitutioner kan spille en rolle. Erfaringerne fra Grib Engagementet peger på, at partnerskaber mellem kommuner og uddannelsesinstitutioner rummer et potentiale for alle i forhold til at styrke både det lokale arbejde med børn og unge, og de uddannelses- og forskningsopgaver, som institutionerne har. Holbæk Kommune og Professionshøjskolen Absalon har gennem flere år samarbejdet om forskellige udviklingsprojekter på daginstitutionsområdet,²⁰⁷ hvilket har givet mulighed for

²⁰⁶ Se <https://www.aalborgsymfoni.dk/aalborgungdomssymfoniorkester>. Tilgået d. 19. februar 2023.

²⁰⁷ Holbæk Kommune og Professionshøjskolen Absalon har samarbejdet i *KULT-projektet, Legekunst og Grib Engagementet*.

at udvikle dybere relationer mellem undervisere og forskere fra professionshøjskolen og de lokale pædagoger, institutionsledere og forvaltningsmedarbejdere i Holbæk. Et længerevarende strategisk samarbejde mellem en uddannelsesinstitution og en kommune kan på denne måde bidrage til at løfte det kunstpædagogiske område og skabe ny viden. Også Roskilde Kommune og Rytmask Musikkonservatorium har indgået et strategisk partnerskab, hvor nye samarbejdsflader udforskes som led i kommunens strategi for *Alle Tiders Musikby*.²⁰⁸

Begge kommuner har videreført disse partnerskaber i forbindelse med Grib Engagementet, og de involverede aktører peger på, at der er et potentiale i skabe et direkte samarbejde mellem en kommune og en uddannelses- og forskningsinstitution, hvor institutionen kan blive en aktiv medspiller i forhold til kommunens strategiske indsatser på det kunstpædagogiske område. Uddannelsesinstitutionerne kan eksempelvis spille en rolle i forbindelse med udviklingsarbejde og praksisnær kompetenceudvikling, hvor forskere og undervisere fra uddannelsesinstitutioner arbejder tæt sammen med de lokale pædagoger, lærere og kunstpædagoger om at udvikle relevante kunstpædagogiske praksisser. Samtidig kan kommunernes kunstpædagogiske arbejde oplagt udgøre praktiksteder for uddannelsesinstitutionernes studerende. De kunstneriske uddannelsesinstitutioner vil også i fremtiden kunne understøtte lokale kunstpædagogiske miljøer ved i samarbejde med de kommunale musik- og kulturskoler at udvikle intensive læringsforløb og workshops for de særligt motiverede børn og unge. Der synes således at være et stort potentiale for et større samarbejde på forskellige områder mellem uddannelses- og forskningssektoren og kommunerne.

ANBEFALINGER

Baseret på indsigter skabt i forbindelse med Grib Engagementet anbefales det, at:

- Beslutningstagerne i kommunen igangsætter en udvikling af sammenhængende lokale politikker og strategier vedrørende børn, unge, kultur og fritid. Langsigtede politiske strategier er afgørende redskaber for, at der kan skabes en positiv udvikling af rammerne for børn og unges kunstneriske medborgerskab, fordi de giver legitimitet og retning i hele det kommunale system til at samarbejde på tværs om denne opgave. Samtidig kan en politisk strategi medvirke til at tydeliggøre et fælles værdisæt, som understøtter samarbejdet.
- Det strategiske arbejde ses i sammenhæng med udviklingen og gennemførelsen af større projekter, der involverer alle aktører og niveauer i kommunen. Sådanne projekter skaber en samarbejdskultur, der kan danne grundlag for det videre arbejde.
- De politiske beslutningstagere i samarbejde med de kommunale forvaltninger og relevante aktører identificerer indsatsområder, som vies særlig opmærksomhed. I mange kommuner vil sådanne prioriteringer være nødvendige for at skabe kunstpædagogiske praksisser, der skaber varig forandring.
- Den kommunale forvaltning sætter sig i spidsen som ledere af udviklingen på børne- og ungeområdet og tager ansvar for at skabe sammenhæng, identificere muligheder og udfordringer og skabe

²⁰⁸ Se <https://www.roskilde.dk/da-dk/om-kommunen/udvikling-og-projekter/vi-udvikler-kulturen-og-idraetten/alle-tiders-musikby/>. Tilgået d. 19. februar 2023.

gode rammer for de enkelte aktørers arbejde og for samarbejdet på tværs af institutioner. Forvaltningen kan med fordel arbejde for at skabe ejerskab for udviklingen hos de enkelte aktører, men også kommunikere tydeligt om et højt ambitionsniveau og forventningen om, at alle institutioner investerer i de forpligtende samarbejder på tværs.

- De kommunale forvaltninger bestræber sig på at nedbryde siloerne og skabe strukturer, der går på tværs af forvaltningsområder. Medarbejdere med tovholderansvar for samarbejdet på tværs kan med fordel placeres på forvaltningsniveau eller tilknyttes centrale kulturinstitutioner, der får til opgave at koordinere og rammesætte samarbejdet mellem de forskellige aktører på det pædagogiske niveau og sikre, at partnerskaberne er ligeværdige og meningsfulde for alle parter. Såfremt der vedtages en kulturskolelov i tråd med anbefalingerne i denne rapport, vil det mange steder give mening, at den kommunale kulturskole får ansvaret for at skabe sammenhæng på tværs af det kunstpædagogiske område.
- Kommunerne faciliterer netværk på tværs af kulturelle aktører, der arbejder med børn og unge. Den kommunale forvaltning kan med fordel tage ansvar for at bygge netværk på tværs af institutioner på både leder- og medarbejderniveau, så synergier og muligheder i rummet mellem de forskellige aktører bliver synlige.
- Kommunerne tager aktivt stilling til finansieringen af det kunstpædagogiske område og finder gode modeller for samfinansiering af kunstpædagogisk praksis på tværs af institutioner, der gør kunstneriske aktiviteter tilgængelige for alle børn og unge, uanset socioøkonomisk baggrund. Kommunerne kan overveje, hvorvidt delte stillinger mellem eksempelvis musik- og kulturskolen og fritidsinstitutioner også kan være en måde at understøtte samarbejdet på tværs.
- Kommunerne tager stilling til organiseringen af det kunstpædagogiske område, og hvorvidt det vil give mening at samle aktører i en fælles enhed for at kunne sikre tilstrækkeligt med fleksibilitet og muligheden for at opbygge kunstpædagogisk kompetence og viden i forhold til samarbejde på tværs. Det anbefales, at den kommunale kulturskole indtager en nøglerolle som et kunstpædagogisk ressourcecenter med ansvar for at koordinere samarbejdet på tværs af det kunstpædagogiske område og løfte kunst og kultur ind i andre velfærdsområder.
- Kommunerne overvejer, på hvilke måder større nationale og regionale kulturinstitutioner kan understøtte det strategiske arbejde med at udvikle det lokale kulturarbejde med børn og unge. På den baggrund kan kommunerne indlede drøftelser med relevante institutioner om forpligtende partnerskaber, der også inddrager de lokale aktører fra det kunstpædagogiske område.
- Kommunerne overvejer, hvorvidt uddannelses- og forskningsinstitutioner kan udgøre relevante strategiske partnere i udviklingen af det kunstpædagogiske område.



Præsentation af modeforsøg ved Praksislaboratoriet, 22. juni 2022. Fotos: Thomas Rahbek.

13

DET STATSLIGE NIVEAU

I dette kapitel behandles det statslige niveau i økosystemet omkring børn og unges kulturliv. Det statslige niveau består af beslutningstagerne i ministerier og Folketinget, der gennem lovgivning og ved hjælp af forskellige kulturpolitiske og uddannelsespolitiske initiativer og tiltag fastlægger rammerne for børn og unges kunstneriske deltagelse. De store nationale kulturinstitutioner, der har ansvar for at udvikle de kunstneriske områder og gøre kunsten relevant og nærværende for alle borgere, er også tæt forbundet til det statslige niveau, og derfor inddrages disse institutioner også i dette kapitel. På samme måde er uddannelses- og forskningssektoren, der uddanner professionelle til det kunstpædagogiske felt, også tæt knyttet til det statslige niveau. Denne sektor analyseres særskilt i kapitel 14. Udviklingen af langtidsholdbare modeller for børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter forudsætter, at der også på statsligt plan tages en række initiativer, der kan understøtte udviklingen på tværs af hele økosystemet. Her præsenteres en række pointer, som er blevet fremsat og diskuteret i forskellige fora i tilknytning til Grib Engagementet.

EN NATIONAL KULTURPOLITIK PÅ BØRNE- OG UNGEOMRÅDET

I arbejdet med Grib Engagementet er fraværet af en samlet kulturpolitik på børne- og ungeområdet gentagne gange blevet fremhævet som et fundamentalt problem for både kommunernes og de forskellige kulturinstitutioners arbejde med at udvikle og understøtte børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Flere kommunale kulturchefer og institutionsledere fra forskellige kulturinstitutioner har i samtaler udtrykt ønske om en national strategi, der indeholder visionerne for det langsigtede arbejde med at udvikle børn og unges kulturliv, og som angiver de vigtigste principper for kulturinstitutionernes arbejde med børn og unge. Ønsket er således en national kulturpolitik, der angiver de grundlæggende værdier, som kulturinstitutioner, kommuner og uddannelsesinstitutionerne kan orientere sig efter, når de udvikler fremtidens kunstpædagogiske formater. Derved kan der skabes en bedre sammenhæng mellem de statslige krav og forpligtelser og de kommunale dagsordener, som institutionerne på kulturområdet balancerer imellem. En national kulturpolitik kan også gøre det mere gennemskueligt for kommunerne og kulturinstitutionerne, hvilke principper og retningslinjer staten lægger vægt på i fremtidige uddelinger af udviklingsmidler til området.

I det aktuelle regeringsgrundlag *Ansvar for Danmark*²⁰⁹ er der udtrykt en intention om at formulere en samlet og ambitiøs kulturpolitik. En opfordring fra aktørerne i Grib Engagementet er, at en sådan politik indeholder en strategi for børn og unges aktive deltagelse i kulturlivet. De erfaringer, der er skabt i regi af Grib Engagementet, kan oplagt indgå som et bidrag i udformningen af en langsigtet strategi på området, ligesom det er relevant at drage inspiration fra lignende lovgivningsarbejde i de andre nordiske lande.²¹⁰ En ny kulturpolitik på børne- og ungeområdet kan med inspiration fra Grib Engagementet tage bestik af begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab, der lægger vægt på børn og unges adgang til og deltagelse i kunstneriske aktiviteter samt potentialet i sådanne aktiviteter i for-

²⁰⁹ Regeringen 2022.

²¹⁰ Særligt den norske regerings politik på området er interessant i denne sammenhæng. Se Kulturdepartementet 2021.

hold til at styrke børn og unges trivsel. Det anbefales ligeledes, at regeringens ambitionen om at indføre en kulturpasordning for unge, der ikke er i uddannelse eller job, tager højde for de erfaringer, der er skabt i forbindelse med Grib Engagementet. Ordningen kan således med fordel baseres på indsatser, hvor de kunstneriske og pædagogiske dimensioner integreres i tilbud til de unge, der gør det muligt at opbygge relationer og fællesskaber omkring kunst og kultur. Dette vurderes at være et optimalt udgangspunkt, hvis kunst og kultur skal gøre en forskel i forhold til udsatte unges deltagelse og trivsel.²¹¹ Samtidig viser erfaringerne fra Grib Engagementet, at det på trods af målrettet rekrutteringsarbejde kan være særdeles vanskeligt for kulturinstitutioner at skabe interesse hos unge mennesker i alderen 19-24 år, der ikke i forvejen er engagerede i kunstneriske aktiviteter. For at lykkes med denne opgave er det afgørende, at der etableres samarbejder på tværs med de personer og aktører, som allerede har relationer til de unge.

TVÆRMINISTERIELT SAMARBEJDE

En national kulturpolitisk strategi kan med fordel tage bestik af de potentialer for samarbejde på tværs, som også har været grundlag for Grib Engagementets arbejde. Blandt aktørerne involveret i Grib Engagementet er der en klar opfattelse af, at de positive erfaringer med samarbejde på tværs af områder både på institutionsniveau og kommunalt niveau bør afspejles på nationalt niveau. I samtaler i Grib Engagementet er et øget samarbejde på tværs af ministerier som for eksempel Kulturministeriet, Børne- og Undervisningsministeriet, Socialministeriet og Sundhedsministeriet gentagne gange blevet fremhævet som ønskværdigt i forhold til at forløse det potentiale, der ligger i at bruge kunst og kultur til at give alle børn og unge gode opvækstvilkår. Et tværgående samarbejde på ministerielt niveau vil bidrage til at understøtte og videreudvikle de samarbejder på tværs, som finder sted på det pædagogiske og det kommunale niveau, fordi et sådant samarbejde vil bidrage til en helhedsorientering i de tiltag, der kommer fra det nationale politiske plan i forhold til ny lovgivning og andre politiske initiativer.

Regeringsgrundlaget indeholder en række punkter, der flugter med denne anbefaling, blandt andet en videreførelse af initiativet *Sammen om skolen* og et øget fokus på pædagogisk udvikling på tværs af samfundet i forbindelse med *Den grønne betænkning*. Ligeledes har regeringen fokus på styrkelse af børn og unges trivsel og har planer om at nedsætte en kommission for det gode børne- og ungdomsliv. Det anbefales, at Kulturministeriet kommer til at spille en aktiv rolle i forbindelse med disse initiativer, og at erfaringerne fra Grib Engagementet gøres til en del af diskussionsgrundlaget i det videre arbejde. Som påpeget i denne rapport, synes potentialet for at bruge kunst til at styrke børn og unges trivsel at være forbundet til det ligeværdige møde mellem det kunstneriske og det pædagogiske domæne, hvor det sanselige, taktile, legende og eksperimenterende modus, som kan skabes i kunstneriske aktiviteter, forbindes til de bredere pædagogiske mål for udvikling af børn og unges handlemuligheder og generelle livskompetencer i de fællesskaber, de er en del af.

²¹¹ Se også forskningsrapporten *Når kunst gør en forskel* (Nielsen og Sørensen 2017), som understøtter denne pointe, og som mere specifikt har undersøgt, hvordan deltagelse i kunstprojekter kan gøre en forskel for unge på kanten.

For at styrke muligheden for, at kulturens aktører kan bidrage til at skabe innovative sociale løsninger, der adresserer tværsektorielle udfordringer som eksempelvis trivselskrisen, er vurderingen, at der er behov for at styrke sammenhængen i økosystemet omkring børn og unges kulturliv. En styrket sammenhæng vil bidrage til, at der kan opbygges fælles praksisser på tværs af det pædagogiske niveau, der responderer på de udfordringer og behov, som kan identificeres i forskellige lokale kontekster i relation til specifikke målgrupper. En større grad af sammenhæng vil kunne skabes, hvis der etableres et rum for dialog på tværs af niveauer og aktører i økosystemet, hvor der er fokus på at indsamle erfaringer og udvikle nye løsninger, der understøtter børn og unges kunstneriske medborgerskab.

Det anbefales derfor, at aktørerne på det statslige niveau arbejder for at skabe rum for dialog og koordination på tværs af økosystemet, for eksempel ved at der nedsættes en arbejdsgruppe med repræsentanter fra Kulturministeriet, Børne- og Undervisningsministeriet, Socialministeriet, Sundhedsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet. Arbejdsgruppen kan have til opgave at a) skabe overblik over muligheder og udfordringer forbundet til samarbejdet på tværs af niveauer og aktører i økosystemet, b) udbrede viden om gode eksempler fra lokale kontekster, der kan inspirere til udvikling, c) være et ankerpunkt for dialog på tværs af niveauer, aktører og sektorer, og d) foreslå politiske initiativer, støttepuljer og undersøgelser af feltet, der kan understøtte en positiv udvikling af hele økosystemet omkring børn og unges kulturliv. Et sådant tværministerielt samarbejde vil bidrage til at forstærke de synergier og potentialer, der findes i at sætte kunstpædagogikken i spil i helhedsorienterede løsninger på de aktuelle udfordringer på børne- og ungeområdet. Arbejdsgruppen kan på sigt konverteres til et bredere netværk, der med inspiration fra initiativet *Sammen om skolen* inddrager aktører og institutioner fra alle dele af det børnekulturelle felt i et samarbejde omkring udviklingen og understøttelsen af børn og unges kunstneriske medborgerskab.

OPRETTELSE AF ET REJSEHOLD

Et yderligere tiltag fra ministerielt hold, der kan bidrage til at udvikle det kunstpædagogiske område til gavn for børn og unge, er oprettelsen af et rejsehold, der kan bistå kommunerne med at skabe sammenhæng i det lokale kulturarbejde med børn og unge. Det kunstpædagogiske område er præget af fragmentering, og det stiller store krav til en kommune at identificere de bedste muligheder for udvikling, facilitere nye samarbejder på tværs af kommunens egne institutioner og statslige kultur- og uddannelsesinstitutioner samt koordinere og lede de tværinstitutionelle forandringsprocesser. I de enkelte kommuner vil der ofte være forskellige interesser på spil for de involverede institutioner og deres medarbejdere, når opgaverne i forhold til børn og unge redefineres eller omplaceres, og når nye tiltag skal udvikles. For at støtte de kommunale forvaltninger i disse processer anbefales det, at Kulturministeriet eller Slots- og Kulturstyrelsen opretter et rejsehold, der som en ekstern aktør vil kunne indgå i dialog med de forskellige kommunale aktører og give en uvildig vurdering af de muligheder, den enkelte kommune har for at udvikle det kunstpædagogiske område.

REFORM AF LOVGIVNINGEN PÅ KULTURSKOLEOMRÅDET

Som analysen af musik- og kulturskolerne beskriver, er denne institution helt central for arbejdet med at udvikle og understøtte børn og unges kunstneriske medborgerskab. Men for at musik- og kulturskolerne kan indfri deres fulde potentiale og blive kunstpædagogiske resourcecentre i kommunerne, er det nødvendigt at reformere lovgivningen på kulturskoleområdet, så den gøres tidssvarende og mere relevant i forhold til de opgaver, som musik- og kulturskolerne løfter i kommunerne. Den nuværende lovgivning kan på mange måder siges at modarbejde bestemte udviklingsmuligheder i sektoren, både fordi institutionens formålsparagraf i *Bekendtgørelse om musikskoler* angiver en forholdsvis afgrænset institutionel opgave forbundet til oplæring i musik,²¹² og fordi den statslige refusionsordning hverken tilskynder musik- og kulturskolerne til at nedsætte deltagerbetalingen eller til at samarbejde med andre institutioner.²¹³ Anbefalingen er derfor, at beslutningstagerne på det statslige niveau igangsætter en proces, der har til formål at ændre lovgrundlaget for musik- og kulturskolerne, så den nuværende lovfæstning i musikloven erstattes med en kulturskolelov.

Den nye kulturskolelov bør forpligte alle landets kommuner til at drive eller støtte kulturskolevirksomhed i kommunen. En kulturskole forstås som en institution med aktivitetstilbud indenfor mindst tre kunstarter. En sådan udvidelse af opgaven vurderes som hensigtsmæssig i forhold til at møde alle børn med relevante og meningsfulde tilbud og i forhold til at gøre det muligt for kulturskolerne at understøtte det brede kunstpædagogiske arbejde i kommunerne. Det anbefales, at en ny lov giver kommunerne mulighed for at organisere kulturskoletilbuddet, så det passer til de lokale forhold, for eksempel i forhold til om aktiviteterne udbydes igennem én samlet institution eller gennem administrativt adskilte enheder, der samarbejder på tværs. Det anbefales også, at der ligesom i dag er mulighed for, at flere kommuner kan samarbejde om at drive en kulturskole.

Bekendtgørelsen om musikskoler angiver, at musikskolerne har til opgave at ”tilbyde undervisning i musik til børn og unge op til 25 år,” og at formålet med musikskoletilbuddet er ”at udvikle og fremme elevernes musikalske evner og kundskaber gennem sine undervisningstilbud” samt at ”fremme det lokale musikmiljø.”²¹⁴ Det anbefales, at en ny lov definerer formålet bredere, så kulturskolens opgave i fremtiden bliver at understøtte og udvikle børn og unges kunstneriske medborgerskab gennem at a) arbejde for varetagelsen af alle børn og unges kulturelle rettigheder ved at skabe lige adgang til kunstneriske aktiviteter, b) give børn og unge mulighed for at tilegne sig kundskaber og færdigheder indenfor forskellige kunstområder, c) skabe forudsætninger for, at børn og unge kan indgå som aktive deltagere i og medskabere af et fælles kulturliv, d) udvikle den enkeltes erkendelses- og indlevelsesmuligheder og fremme børn og unges trivsel og alsidig udvikling.

For at understøtte at kulturskolerne udvikler sig til at blive lokale resourcecentre for kunstpædagogisk virksomhed, der fungerer som et samlende led for børne- og ungekulturlivet i den enkelte kommune, anbefales det, at en fremtidig kulturskolelov forpligter institutionerne til at indgå i partnerskaber med andre aktører i kommunen, kommunale såvel som private, foreningsdrevne og frivillige. Samarbejdspartnere kan være dagtilbud, folkeskole, fritidsinstitutioner, ungdomsskole, biblioteker, kulturinstitutioner el-

²¹² Bekendtgørelse om musikskoler, <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2013/673>

²¹³ Se Kulturministeriet 2017.

²¹⁴ Bekendtgørelse om musikskoler, <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2013/673>

ler andre aktører med sociale, pædagogiske og kulturelle formål. Det er kulturskolelederens opgave at sikre, at disse partnerskaber bidrager til opfyldelse af kulturskolens overordnede formål. Det er kommunens ansvar at angive rammerne for disse samarbejder, herunder de økonomiske rammer.

Musik- og kulturskolernes aktiviteter er i dag delvist finansieret gennem brugerbetaling, og selvom nogle af de interviewede musik- og kulturskoleledere ønsker sig en model, hvor alle aktiviteter er gratis, så vurderes det, at mange kommuner vil ønske at fastholde brugerbetaling på en del af kulturskolernes tilbud. For at sikre adgang for alle, anbefales det, at opkrævningen kan reguleres efter forældrenes indkomst, samt at der kan oprettes fripladser til børn og unge med særlige behov. Musik- og kulturskolerne får i dag et statsligt tilskud i form af en refusionsordning, hvor staten yder refusion til en andel af udgifterne til musik- og kulturskolens undervisningsaktiviteter på musikområdet. Med en ny kulturskolelov anbefales det, at staten udvider sit økonomiske engagement i kulturskolerne, så der skabes gode forudsætninger for, at de øvrige kunstområder kan integreres i kulturskolerne. Derudover anbefales det, at refusionsordningen ændres, så den statslige refusion til kulturskolerne gives til alle former for kulturskolevirksomhed, der er forbundet til de forpligtelser, som kulturskolen har ifølge loven. Det vil betyde, at også kulturskolernes udgifter i forbindelse med partnerskaber med andre aktører betragtes som refusionsberettiget virksomhed. Det kan overvejes, om refusionsordningen skal give et særligt incitament til at skabe lettilgængelige tilbud, for eksempel ved at indføre et krav om, at refusion kun ydes til aktiviteter, hvor der ikke opkræves deltagerbetaling.

DE STATSLIGE OG REGIONALE KULTURINSTITUTIONERS ROLLE

Grib Engagementet har hovedsageligt haft fokus på at udvikle kunstpædagogiske praksisser, der er forankret i samarbejde på kommunalt niveau. Kun i meget begrænset omfang har regionale eller statslige kulturinstitutioner været en del af modelforsøgenes arbejde med at skabe adgang og deltagelse til kunstneriske aktiviteter for børn og unge. Når man kigger på den lovgivning, som de statslige og regionale kulturinstitutioner er underlagt, er det imidlertid ikke så mærkeligt. Hverken museumsloven, teaterloven eller musikloven giver museer, teatre, spillesteder eller landsdelsorkestre særlige forpligtelser i forhold til at understøtte børn og unges aktive deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Hvis man derimod kaster et blik på de rammeaftaler, som Kulturministeriet indgår med hver enkelt kulturinstitution, hvor visionerne og rammerne fra institutionernes virke bliver fastlagt, bliver det imidlertid tydeligt, at mange institutioner i høj grad orienterer sig mod børn og unge. I rammeaftalen for Det Kongelige Teater angives formålet for eksempel således: ”Det Kongelige Teater gør verden større for mennesker i hele Danmark gennem oplevelser med scenekunst og musik og har et særligt fokus på at nå flere børn og unge med kunsten.”²¹⁵ Selvom mange af de statslige kulturinstitutioner primært vil forstå deres rolle i forhold til børn og unge som formidlende – det vil sige, at de fokuserer på at skabe kultur for børn og unge snarere end *med* dem – er det alligevel tydeligt, at mange af landets store kulturinstitutioner i deres rammeaftaler har en særskilt ambition om at skabe værdi for børn og unge.

²¹⁵ Rammeaftale for Det Kongelige Teater 2021-2024, <https://cdn.kglteater.dk/globalassets/files/om-os/rammeaftaler/rammeaftale-mellem-det-kongelige-teater-og-kulturministeriet-for-perioden-2021-2024.pdf>. Tilgået d. 19. februar 2023.

I kapitlet om det kommunale niveau blev det diskuteret, hvorvidt de statslige og regionale kulturinstitutioner potentielt kan spille en større rolle i forhold til de kommunale ambitioner med at understøtte og udvikle miljøer for børn og unges aktive deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Mange af de store kulturinstitutioner har i de seneste år udviklet nye samarbejdsflader med det omgivende samfund og involveret sig mere aktivt i lokale dagsordener, der rækker udover, hvad disse institutioner traditionelt har forstået som deres kerneopgave, for eksempel i forhold til sundhed, mental trivsel eller inklusion af udsatte borgere. Sådanne aktiviteter bliver af kulturinstitutionerne selv ofte omtalt som ”publikumsudvikling” (audience development), en betegnelse for de praksisser, hvorigennem kulturinstitutioner arbejder med at blive relevante for nye målgrupper og udvide borgernes muligheder for at deltage i institutionens aktiviteter.²¹⁶ Publikumsudvikling spænder fra nye måder at markedsføre institutionernes traditionelle aktiviteter på til en inddragelse af publikum i en fundamental gentænkning af institutionens virke. I forhold til sidstnævnte ambition er det mere relevant at tale om publikumsinvolvering (audience involvement), som betegner situationer, hvor publikum bliver medskabere af institutionens aktiviteter i større eller mindre grad.²¹⁷ Fælles for de forskellige tilgange til publikumsudvikling er, at institutionerne gennem disse aktiviteter forholder sig direkte til publikum – det vil sige til de mennesker, som kulturinstitutionerne gerne vil skabe værdi for.

Baseret på samtalerne med de forskellige aktører i Grib Engagementet er det imidlertid værd at drøfte, hvorvidt statslige og regionale kulturinstitutioner i højere grad kunne orientere sig mod, hvad man i mangel af passende danske begreber kunne kalde *community development* eller *community involvement*. En sådan tilgang vil betyde, at man åbner dialoger med aktører på det kommunale niveau om, hvordan man i et samarbejde mellem kulturinstitution og kommune kan understøtte det lokale kunstpædagogiske arbejde med børn og unge og udvikle inspirerende lokale miljøer med fokus på både bredde og talent. Fremfor at kulturinstitutionerne primært ser sig selv som nogle, der enten skal række ud direkte til børn og unge eller udvikle kulturpakketilbud til specifikke institutioner på det pædagogiske niveau, kunne langsigtede og ligeværdige partnerskaber med en eller flere kommuner åbne op for en række nye muligheder for samarbejde. Hvis de statslige og regionale kulturinstitutioner indtænkes i de lokale strategier på kulturområdet, synes der at være et potentiale til både at forandre børn og unges muligheder for at møde kunsten, udvikle de kunstpædagogiske miljøer i kommunerne og forny kulturinstitutionernes måde at forholde sig til sin omverden.

En sådan udvikling kan understøttes af flere mulige initiativer. For det første anbefales det, at beslutningstagerne på det statslige niveau overvejer, hvorvidt lovgrundlaget for kulturinstitutionerne bør indeholde en forpligtelse for institutionerne til at samarbejde med kommuner og andre lokale aktører om at understøtte børn og unges muligheder for at deltage aktivt i kunstneriske aktiviteter. For det andet anbefales det, at Kulturministeriet i processerne omkring indgåelsen af rammeaftaler med kulturinstitutionerne også forholder sig til de partnerskaber, som kulturinstitutionerne har indgået med en eller flere kommuner. Ved at koordinere statslige og kommunale rammeaftaler kan der formentlig skabes en bedre sammenhæng mellem kulturinstitutionernes nationale forpligtelser og de lokale samarbejds-

²¹⁶ Se Ejgod Hansen 2011; Lindelof 2014.

²¹⁷ Se Brown og Novak-Leonard 2011; Lindelof 2014.

relationer, som institutionerne er en del af. Samtidig anbefales det, at rammeaftalernes effektmål i denne forbindelse knyttes til den værdi, kulturinstitutionerne skaber i de indgåede partnerskaber, herunder hvordan de bidrager til at styrke lokale miljøer for kunstnerisk deltagelse og udvikling af kunstpædagogisk kompetence. For det tredje anbefales det, at der oprettes en udviklingspulje, som giver statslige og regionale kulturinstitutioner mulighed for at eksperimentere med nye måder at arbejde sammen med kommuner og lokale kulturaktører på, der understøtter og udvikler børn og unges kunstneriske medborgerskab. En sådan pulje vil gøre det muligt for de statslige og regionale kulturinstitutioner at få flere erfaringer med at indgå i strategiske partnerskaber, der styrker børn og unges muligheder for kunstnerisk deltagelse.

STATENS KUNSTFOND

Også Statens Kunstfond er en væsentlig aktør på det statslige niveau i forhold til at understøtte børn og unges kulturliv. Kunstfonden har et særskilt fokus på at give børn og unge i hele landet mulighed for at tage aktivt del i kunstoplevelser af høj kvalitet både som publikum og som aktive i skabelsesprocessen, uafhængigt af deres kulturelle baggrund og socioøkonomiske og geografiske forhold.²¹⁸ Kunstfonden spiller derfor også en rolle, når det handler om at styrke børn og unges muligheder for at deltage i kunstneriske aktiviteter. Spørgsmålet er, hvilken betydning erfaringerne fra Grib Engagementet kan få for Kunstfondens arbejde med at udvikle børn og unges deltagelsesmuligheder. Det ligger udenfor denne rapportes muligheder at undersøge dette spørgsmål til bunds, men på baggrund af samtaler med de involverede aktører i Grib Engagementet og en gennemgang af Kunstfondens initiativer og puljer rettet mod børn og unge påpeges her et par opmærksomhedspunkter i forhold til Kunstfondens bidrag til at understøtte og udvikle børn og unges kunstneriske medborgerskab.

En undersøgelse af Kunstfondens forskellige puljer og støttemuligheder viser, at der tilsyneladende er stor forskel på, hvordan udviklingen af kunstpædagogikken varetages og prioriteres på de forskellige kunstområder. Umiddelbart fremstår musikområdet som det eneste sted, hvor der eksplicit gives midler til udvikling af kunstpædagogik, nemlig gennem puljen *Børn og unge – læringsmiljøer og talentudvikling*. De øvrige kunstområders puljer rettet mod børn og unge er primært forbundet til formidling af den professionelle kunst, hvor der eksempelvis ydes tilskud til projekter, hvor børn og unge kan møde en kunstner eller et værk, som er skabt af kunstneren. Det er således kendetegnende for støttemulighederne på de andre kunstområder end musik, at de baserer sig på et møde med den professionelle kunst og ikke har fokus på udviklingen af kunstpædagogiske miljøer, hvor børn og unge selv får mulighed for at skabe. Det er derfor relevant at spørge, hvorvidt Statens Kunstfond i højere grad kunne bidrage til at udvikle det kunstpædagogiske område som helhed, ikke kun det musikpædagogiske.

Det er imidlertid vigtigt at nævne, at der på tværs af alle kunstområder findes støttemuligheder i Huskunstnerordningen, som støtter kunstpædagogiske forløb, der udvikles af en professionel kunstner i samarbejde med en pædagogisk institution. Den forholdsvis nye pulje *Artist in Residence under Huskunstnerordningen* synes også at rumme et interessant potentiale, fordi der her ydes tilskud til længerevarende partnerskaber mellem en kommune

²¹⁸ Se <https://www.kunst.dk/om-os/vores-formaal>. Tilgået d. 19. februar 2023.

og en kunstner eller kunstnergruppe, hvor formålet er at udvikle bæredygtige strukturer for børn og unges møde med kunst, både som publikum og som aktivt skabende deltagere.²¹⁹

Artist in Residence-puljen sætter således fokus på partnerskab og samskabelse på tværs af aktører som den primære metode til at skabe udvikling. Den samme tilgang præger også en stor del af Statens Kunstfonds andre initiativer. Kunstfonden står bag en række partnerskaber med kommuner og lokale aktører rundt om i landet, der på forskellige måder har fokus på kunstneriske processers forbindelse til sociale dagsordener. Flere af initiativerne er blevet gjort til genstand for forskning, og undersøgelserne har peget på, at der både opstår nye muligheder og en mængde dilemmaer og problematikker, når borgere inviteres med ind i kunstnerisk arbejde, og når kunsten knyttes til sociale og kulturelle problemstillinger i forskellige lokale kontekster.²²⁰ Det nye initiativ *Kunst på banen*, som i skrivende stund er under udfoldelse, rummer ligesom tidligere initiativer et fokus på at udvikle nye praksisser i samspil mellem borgere, lokale institutioner, kommuner og kulturelle aktører.

Statens Kunstfond kan på denne baggrund ses som en vigtig aktør i forhold til at skabe erfaringer med samarbejde på tværs, udvikle det kunstpædagogiske område og understøtte børn og unges kunstneriske medborgerskab. Det fremstår imidlertid som et vigtigt opmærksomhedspunkt, at Kunstfondens støtte til kunstpædagogikken har en klar vægtning til fordel for musik, hvor der i højere grad end i de andre kunstarter er fokus på at understøtte udviklingen af miljøer, hvor børn og unge selv bliver kunstnerisk skabende.

ANBEFALINGER

På baggrund af erfaringerne fra Grib Engagementet anbefales det, at:

- Der udarbejdes en national kulturpolitik på børne- og ungeområdet, der har særligt fokus på udviklingen og understøttelsen af børn og unges kunstneriske medborgerskab. En samlet national strategi bør fastlægge visionerne for det langsigtede arbejde med at udvikle børn og unges kulturliv ved at angive de vigtigste principper for arbejdet, og de grundlæggende værdier som kulturinstitutioner, kommuner og uddannelsesinstitutionerne kan orientere sig efter, når de udvikler fremtidens kunstpædagogiske formater.
- Kulturområdet og de kulturelle aktører indtænkes i de tværministerielle initiativer, der har fokus på at skabe gode rammer for alle børn og unges opvækst, læring og udvikling. Aktiv deltagelse i fællesskaber omkring kunstneriske aktiviteter synes at have et potentiale i forhold til at forbedre børn og unges trivsel og mentale sundhed, og det anbefales derfor, at der bygges videre på erfaringerne fra Grib Engagementet i udviklingen af nye initiativer på tværs af ministerier, hvor kunstpædagogikken sættes i spil for at styrke børn og unges trivsel og livsduelighed.

²¹⁹ Artist in Residence-puljen åbnede for ansøgninger i 2020. Puljen er ikke blevet evalueret, men der er igangsat en evaluering, og en rapport der opsamler erfaringerne fra de støttede projekter ventes i efteråret 2024.

²²⁰ Se Eriksson, Rung og Scott Sørensen 2019; Eriksson m.fl. 2022.

- Aktørerne på det statslige niveau arbejder på at forbedre sammenhængen i økosystemet omkring børn og unges kulturliv, så forbindelserne mellem de forskellige aktører og niveauer styrkes. En styrket sammenhæng vil skabe et bedre fundament for, at kunst og kultur kan sættes i spil i forhold til at løse de store samfundsudfordringer, eksempelvis trivselskrisen. Som et første skridt anbefales det, at Kulturministeriet nedsætter en arbejdsgruppe med repræsentanter fra de relevante ministerier, der har til opgave at a) skabe overblik over muligheder og udfordringer forbundet til samarbejdet på tværs af niveauer og aktører i økosystemet, b) udbrede viden om gode eksempler fra lokale kontekster, der kan inspirere til udvikling, c) være et ankerpunkt for dialog på tværs af niveauer og aktører, og d) foreslå politiske initiativer, støttepuljer og undersøgelser af feltet, der kan understøtte en positiv udvikling af hele økosystemet omkring børn og unges kulturliv. På sigt kan en sådan arbejdsgruppe konverteres til et bredere netværk, der inddrager aktører og institutioner fra alle dele af det børnekulturelle felt i et samarbejde omkring udviklingen og understøttelsen af børn og unges kunstneriske medborgerskab.
- Kulturministeriet opretter et rejsehold, der kan bistå kommunerne med at identificere muligheder for udvikling af de lokale kunstpædagogiske miljøer og samarbejder på tværs.
- Beslutningstagerne på det statslige niveau igangsætter arbejdet med en kulturskolelov, der kan udgøre det nye lovgrundlag for kulturskolevirksomhed i Danmark. Det anbefales, at formålet for kulturskolerne bliver at understøtte og udvikle børn og unges kunstneriske medborgerskab i den forståelse, som er udviklet i regi af Grib Engagementet. Arbejdet med en ny kulturskolelov kan også med fordel lade sig inspirere af det omfattende arbejde, der er gjort i de andre nordiske lande i forhold til at udvikle en mere inkluderende kulturskole.
- De statslige og regionale kulturinstitutioner orienterer dele af deres strategier for publikumsudvikling mod langsigtede strategiske partnerskaber med kommunerne. Kulturinstitutionerne og kommunerne opfordres til at indlede partnerskaber med fokus på at sætte kulturinstitutionernes kunstfaglige ekspertise i spil i udviklingen af stærke lokale kunstpædagogiske miljøer.
- Beslutningstagerne på det statslige niveau indleder en dialog med de statslige og regionale kulturinstitutioner om revidering af lovgivningen på de respektive kunstområder med henblik på at forpligte kulturinstitutionerne til at samarbejde med kommuner og andre relevante aktører om at udvikle og understøtte børn og unges kunstneriske medborgerskab.
- Fremtidige rammeaftaler mellem kulturinstitutionerne og staten inddrager kulturinstitutionernes samarbejdskommuner i dialogen. Det bør overvejes, hvorvidt den statslige og den kommunale støtte til kulturinstitutionerne i højere grad kan forbindes til kulturinstitutionernes arbejde med at styrke det lokale kunstpædagogiske arbejde med børn og unge. Kulturinstitutionernes effektmål kan med fordel baseres på de værdier, som skabes gennem lokale partnerskaber.

- Der oprettes en udviklingspulje i Kulturministeriets regi, som giver statslige og regionale kulturinstitutioner og kommuner mulighed for at søge støtte til samarbejdsprojekter, der understøtter og udvikler børn og unges kunstneriske medborgerskab. Det anbefales, at puljen evalueres med henblik på at udbrede viden og erfaringer om, hvordan de statslige og regionale kulturinstitutioners kan involveres i lokalt kulturarbejde, der skaber værdi for børn og unge.
- Statens Kunstfond fastholder sit fokus på at skabe partnerskaber på tværs af aktører og niveauer med det formål at udvikle og understøtte børn og unges kunstneriske medborgerskab. Samtidig kan Statens Kunstfond med fordel overveje, hvorvidt støttemulighederne til udviklingen af kunstpædagogikken på andre områder end musik kan styrkes.



Fra et nyt kreativt miljø og inkluderende fællesskab i Gribskov, Hillerød, Helsingør og Halsnæs Kommuner: *Giv scenen fri.*

14

UDDANNELSES- OG FORSKNINGSSEKTOREN

Det statslige niveau er også hjemsted for uddannelses- og forskningssektoren. Sektoren består af de videregående uddannelsesinstitutioner, der uddanner medarbejdere til økosystemet, og som skaber viden, der informerer og udvikler kunstpædagogisk praksis. Derfor er denne sektor en afgørende del af økosystemet omkring børn og unges kunstneriske medborgerskab. Udviklingen af et inkluderende og engagerende kulturliv for alle børn og unge kræver, at der tages initiativer i uddannelses- og forskningssektoren, så viden og kompetencer på det kunstpædagogiske område kan blive styrket. I dette kapitel præsenteres en analyse, der er et produkt af de mange samtaler og det udviklingsarbejde, der har fundet sted i regi af Grib Engagementet. Afslutningsvis fremsættes en række anbefalinger til beslutningstagerne på det statslige niveau og til sektorens institutioner.

Overordnet set er den danske uddannelsessektor på det kunstpædagogiske område opdelt mellem de kunstneriske uddannelsesinstitutioner, professionshøjskolerne og universiteterne. De kunstneriske uddannelsesinstitutioner inkluderer de fire musikkonservatorier, Den Danske Scenekunsthøjskole, Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler samt Den Danske Filmskole, der alle hører under Kulturministeriets domæne.²²¹ Professionshøjskolerne og universiteterne er derimod underlagt Uddannelses- og Forskningsministeriet. Selvom også universiteterne varetager undervisning og forskning i både kunst- og kulturvidenskabelige og pædagogiske emner, er analysen i dette afsnit primært rettet mod udviklingsmulighederne i forhold til de kunstneriske uddannelsesinstitutioner og professionshøjskolerne. Det betyder ikke, at der ikke er grund til at undersøge, hvordan universiteterne kan indgå i samarbejde på tværs af sektorer om eksempelvis forskningsprojekter rettet mod udviklingen af det kunstpædagogiske område. De kunstneriske uddannelser og professionshøjskolerne er imidlertid de vigtigste aktører, når det kommer til uddannelse af de medarbejdere, der har ansvar for at rammesætte børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter, og derfor afgrænses den analytiske opmærksomhed i denne omgang til disse institutioner.

DE KUNSTNERISKE UDDANNELSER

De syv kunstneriske uddannelsesinstitutioner har alle til opgave at uddanne til kunstnerisk virke på højeste niveau, men kun de fire musikkonservatorier har en forpligtelse til at uddanne indenfor kunstpædagogik (musikpædagogik). For alle konservatoriernes bacheloruddannelser gælder det, at de skal indeholde mindst 30 ECTS-point knyttet til pædagogiske fag, hvilket svarer til en sjettedel af uddannelsen.²²² Musik- og kulturskolerne bliver af konservatorierne anset som den primære aftager på det pæagogi-

²²¹ Arkitektskolerne i København og Aarhus samt Designskolen i Kolding kan også betegnes som kunstneriske uddannelsesinstitutioner. De er underlagt Uddannelses- og Forskningsministeriet, og ligesom universiteterne vies de ikke særlig opmærksomhed i denne analyse. Derudover findes en række selvejende institutioner, som også bedriver uddannelsesaktiviteter på området, for eksempel Forfatterskolen og Akademiet for Utæmmet Kreativitet. Disse institutioner figurerer imidlertid heller ikke i denne analyse.

²²² Se Bekendtgørelse om musikkonservatorierne og Operaakademiet, <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/1476>. Ifølge bekendtgørelsen er uddannelserne i musikproduktion, tonemester og music management samt andre lignende uddannelser undtaget kravet om 30 ECTS-point i pædagogiske fag.

ske arbejdsmarked, og derfor indrettes uddannelsernes pædagogiske elementer i høj grad efter musik- og kulturskolernes behov. Den seneste aftagerundersøgelse fra 2016 viser, at musik- og kulturskolelederne generelt er tilfredse med konservatoriekandidaternes kompetencer, men at udviklingen på feltet medfører et øget behov for at udvikle de studerendes kompetencer i forhold til holdundervisning, klasserumsledelse, tværfaglige/tværkunstneriske projekter og facilitering af musikalsk skabende aktiviteter.²²³

I forbindelse med Grib Engagementets arbejde har behovet for udvikling af de kunstneriske uddannelser også været et tema, hvor nødvendigheden af kompetencer til at samarbejde på tværs er blevet tydelig. Som en leder fra et musikkonservatorium udtaler i et interview:

Fremtidens fagprofessionelle bliver nødt til at være mega-dygtige til partnerskabssamarbejder; at samarbejde på tværs, hvor det er kernekompetencer, der mødes om en fælles opgave. Og det har vi ikke uddannet de studerende til, tror jeg, på de fleste af de her områder. [...] Det er vi i gang med at udvikle nu. Konkrete uddannelseselementer, hvor vi vil ud-danne vores studerende til at engagere sig i partnerskaber med andre om at løse noget tredje, som en komponent i uddannelsen.²²⁴

Mens det musikpædagogiske område er forankret som en del af konservatoriernes virke, har de øvrige kunstneriske uddannelsesinstitutioner ikke på nuværende tidspunkt kunstpædagogiske elementer i deres uddannelser.²²⁵ Både Scenekunstskolen og Kunstakademiet er imidlertid ifølge deres respektive rammeaftaler i gang med at undersøge fundamentet for kunstpædagogiske uddannelseselementer. Scenekunstskolen vurderer således,

at der er behov for en masteruddannelse i kunst og kulturpædagogik, som er målrettet dimittender fra og undervisere på de videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner (og andre med tilsvarende kvalifikationer). [...] Målet er at udvikle en masteruddannelse i kunst- og kulturpædagogik i samarbejde med de øvrige kunstneriske uddannelsesinstitutioner i Danmark for at imødekomme den stigende efterspørgsel i aftagermiljøet på scenekunstnere, der formår at udøve deres kunstneriske kompetencer inden for uddannelsesområdet og på de kunst- og kulturinstitutioner, hvor der aktuelt er fokus på at skabe nye rum for koblingen mellem kunst og læring.²²⁶

I samme tråd vil Kunstakademiet som en del af deres strategiske udvikling søge politisk og økonomisk opbakning til et selvstændigt efter- og videreuddannelsesstilbud indenfor kunstpædagogik, hvor målet er ”at anvende kunstneres forståelses- og erkendelseskompetencer samt evnen til at skabe og at

²²³ Aftagerundersøgelsen 2016, se også Holgersen og Holst 2020.

²²⁴ Udtalelsen er faldet i forbindelse med interviewundersøgelsen med de fem kommuner, hvor denne informant deltog i et af interviewene.

²²⁵ Den Danske Scenekunstskole udbyder dog kandidatuddannelsen *Dance and participation*, som rummer kunstpædagogisk indhold.

²²⁶ Rammeaftale for Den Danske Scenekunstskole, 2019-2022: 17-18, https://ddsks.dk/sites/default/files/downloads/ddsks_rammeaftale_og_strategi_2019_2022_version4.pdf. Også brancheorganisationen Dansk Teater påpeger i deres kulturpolitisk behovet for en ny drama- og dansepædagogisk uddannelse. Se <https://www.danskteater.org/Admin/Public/Download.aspx?file=Files%2FFiles%2FPresse+og+Politik%2Fdansk-teater-kulturpolitik.pdf>. Links er tilgået d. 19. februar 2023.

styrke den samlede æstetiske dømmekraft og identitetsdannelse hos børn, unge og voksne.”²²⁷

Institutionernes egen analyse er, at der på tværs af kunst- og kulturlivet er opstået nye behov, og at der er en stigende efterspørgsel på kunstneruddannede, der formår at sætte deres kunstfaglighed i spil i forskellige kontekster og i samarbejde med andre professionelle. Det kunstpædagogiske område synes således at være et helt centralt udviklingsområde på tværs af de kunstneriske uddannelser. På baggrund af erfaringerne fra Grib Engagementet er vurderingen, at det kunstpædagogiske område med fordel kan gøres til en del af grunduddannelsen på alle de kunstneriske uddannelser for at understøtte, at der indenfor de enkelte kunstområder udvikles relevante koblinger mellem kunst og pædagogik, formidling og samskabelse. Et sådant tiltag vil styrke hele økosystemet omkring børn og unges kunstneriske medborgerskab, skabe det nødvendige uddannelsesmæssige grundlag for udviklingen af kulturskolesektoren, og også understøtte de statslige og regionale kulturinstitutioners udvikling af nye samarbejder med omverdenen.

Som også Scenekunstskolens strategi peger på, ligger der et potentiale i at styrke det kunstpædagogiske område i form af et tværinstitutionelt samarbejde. Også i Grib Engagementet er der identificeret et stort udviklingspotentiale i samarbejdet på tværs af kunstarter. Det anbefales derfor, at der oprettes en fælles masteruddannelse i kunstpædagogik som et samarbejdsprojekt mellem de kunstneriske uddannelsesinstitutioner, der har til formål at sikre relevant efter- og videreuddannelse for kunstnere og kunstpædagoger. En sådan masteruddannelse vil bidrage til at kvalificere det kunstpædagogiske område, ruste de kunstfagligt uddannede til at indgå i samarbejde på tværs af institutioner på det pædagogiske niveau, og samtidig åbne op for nye forbindelser mellem de kunstneriske uddannelsesinstitutioner. Masteruddannelsens vidensfundament kan sikres ved samtidig at oprette et Center for Kunstpædagogisk Uddannelse og Udvikling som et tværgående videnscenter, der gennem pædagogisk forskning og udviklingsarbejde kan bidrage til en generel udvikling og styrkelse af det kunstpædagogiske felt i Danmark. Centeret kan også bistå de kunstneriske uddannelsesinstitutioner med at udvikle det kunstpædagogiske område på de respektive institutioner og udbyde relevante aktiviteter til studerende og undervisere på tværs af institutioner. Et sådant center vil også kunne udvikle et fælles pædagogikumkursus for underviserne ved de kunstneriske uddannelsesinstitutioner, der kan bidrage til at højne kvaliteten af uddannelserne.

PROFESSIONSHØJSKOLERNE

Professionshøjskolerne uddanner lærere til skolen, herunder lærere med linjefag i musik, billedkunst og håndværk og design, og de pædagoger, der skaber rammerne for børn og unges hverdag i dag- og fritidsinstitutioner. Kendetegnende for disse institutioner er, at de kreative og kunstneriske fag som følge af de seneste årtiers reformer af uddannelserne er kommet under stigende pres, hvilket har resulteret i, at de lærerstuderende generelt ikke opnår et tilstrækkeligt højt fagligt niveau i løbet af deres uddannelse, hvilket igen fører til en mangel på kvalificerede lærere indenfor de praktisk-musiske fag i skolen. Dette er særligt veldokumenteret på musikområdet, hvor

²²⁷ Rammeaftale for Kunstakademiets Billedkunstskeoler 2020-2022: 10-11, https://kunstakademiet.dk/sites/default/files/rammeaftalen_2020-22_bks_final.pdf. Tilgået d. 19. februar 2023.

udviklingen er blevet beskrevet i flere aktuelle rapporter.²²⁸ De andre praktisk-musiske fag som billedkunst og håndværk og design er også pressede på forskellige måder i uddannelsen og i skolen. Eksempelvis skriver censorformandskabet for læreruddannelsen i sin årsrapport for 2022 om faget håndværk og design: ”Flere censorer peger på, at de studerendes generelle håndværksmæssige niveau ikke er acceptabelt, og at rammerne for faget ikke rummer mulighed for at leve op til et acceptabelt niveau.”²²⁹ Samtidig viser Børne- og Undervisningsministeriets statistik om kompetencedækning i folkeskolens fag – det vil sige, hvorvidt undervisningen i faget varetages af en lærer som er uddannet til at undervise i det – at faget billedkunst har den næstlaveste kompetencedækning i folkeskolen med 64,7 procent.²³⁰ Ministeriets eget mål for kompetencedækning er 95 procent.²³¹ På pædagoguddannelsen er billedet tilsvarende. De seneste reformer af pædagoguddannelsen har medført, at de kunstfaglige kompetencer er blevet nedprioriteret og marginaliseret på uddannelserne,²³² hvilket har medført mangel på pædagogisk personale med kunstpædagogisk kompetence i dag- og fritidsinstitutionerne.²³³

En undersøgelse af det musikpædagogiske område fra 2020 tyder på, at der er en tendens til polarisering i forhold til udviklingen af stærke og svage musikmiljøer på tværs af institutionsniveauer. Nogle steder i landet bliver musikområdet prioriteret højt på professionshøjskoler og i skoler og daginstitutioner, mens faget andre steder sygner hen. Der er således ved at opstå et A-hold og et B-hold i forhold til børn og unges muligheder for at blive en del af kvalificerede musikmiljøer, og tendensen er, at børn og unge fra socialt velstillede områder har bedst adgang til et musikmiljø faciliteret af voksne med musikpædagogisk kompetence.²³⁴ Så vidt vides findes der ikke aktuelt lignende undersøgelser af udviklingen indenfor de andre kunstpædagogiske områder, men tendensen kunne meget vel være den samme. Også blandt aktørerne i Grib Engagementet er der bred enighed om, at der er brug for at løfte det kunstpædagogiske område på landets lærer- og pædagoguddannelser, så de kunstneriske miljøer i daginstitutioner, skoler og fritidsinstitutioner kan blive styrket. Erfaringerne fra modelforsøgene peger entydigt på, at når pædagoger og lærere besidder kunstpædagogisk kompetence, understøtter det i høj grad samarbejdet med kunstpædagogerne.

SAMARBEJDE PÅ TVÆRS AF KUNSTNERISKE UDDANNELSESINSTITUTIONER OG PROFESSIONSHØJSKOLER

Grib Engagementet har fokus på samarbejde på tværs og på at skabe sammenhæng og udvikling på tværs af økosystemet for børn og unges kunstneriske medborgerskab. Derfor er det relevant at drøfte, hvorvidt sådanne sammenhænge også kan skabes i det uddannelsesfelt, der, som beskrevet i introduktionen til dette kapitel, er adskilt i et kunstnerisk og et pædagogisk orienteret uddannelsesfelt. Fra politisk hold har der tidligere været forsøg

²²⁸ Holgersen og Holst 2020; Nielsen 2010; Pluss Leadership 2011; Videnscenter for musik i Region Midtjylland 2021.

²²⁹ Censorformandskabet for læreruddannelsen 2022: 78. Også censorerne i musikfaget opfordrer til, ”at der i lighed med de seneste års anbefalinger afsættes og sikres tilstrækkelig tid til, at den studerende kan opnå et højt niveau i sang og instrumentale færdigheder på alle professionshøjskoler.” (Ibid.: 124).

²³⁰ En del af problemet med kompetencedækning kan skyldes manglende prioritering af faget på de enkelte skoler. Se Mogensen 2016: 24.

²³¹ Se <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/personale-og-skoler/kompetencedaekning-i-folkeskolen>. Tilgået d. 19. februar 2023.

²³² Holgersen og Holst 2020; Videnscenter for musik i Region Midtjylland 2021.

²³³ I en kortlægning af daginstitutionsområdet fra 2015 svarer 62 procent af dagtilbudslederne, at de ikke har personale med formelle kompetencer til at formidle kunst og kultur til børn i dagtilbuddet (Rambøll og Danmarks Evalueringsinstitut 2015: 19).

²³⁴ Holgersen og Holst 2020: 16.

på at skabe kontakt mellem de to domæner. I forbindelse med reformen af læreruddannelsen i 2012 blev der i aftalepapiret indført et ønske fra de politiske partier om at styrke de udøvende elementer i musikfaget på læreruddannelsen gennem et forpligtende samarbejde mellem professionshøjskolerne og musikkonservatorierne.²³⁵ Ideen var, at musikkonservatorierne kunne afhjælpe den mangel på kunstfaglige kompetencer, som nedprioriteringen af musikfaget på læreruddannelsen havde medført. Da der ikke fulgte ekstra midler med til institutionerne, er ønsket om samarbejde dog aldrig blevet realiseret.

Den foreslåede samarbejdsmodel er imidlertid ikke kun problematisk på grund af den manglende finansiering, men også på grund af det ensidige fokus på udvikling af kunstfaglige kompetencer hos de lærerstuderende, som forslaget indeholder. Et samarbejde mellem de kunstneriske uddannelsesinstitutioner og professionshøjskolerne kan med fordel ansue kunstpædagogik som et samlet begreb, hvor de kunstneriske og de pædagogiske dimensioner er sammenvævede. De kunstneriske uddannelsesinstitutioner vil i et samarbejde med professionshøjskolerne meget vel kunne bidrage med værdifuld kunstnerisk indsigt og kompetence, men professionshøjskolerne vil på samme måde kunne tilføre kompetence og fagligt input fra det pædagogiske vidensfelt. Hvis udgangspunktet på denne måde tages i et gensidigt og ligeværdigt samarbejde på tværs af institutioner, er der langt bedre forudsætninger for et meningsfuldt og produktivt samarbejde mellem de kunstneriske og de pædagogiske uddannelsesinstitutioner.

Som påpeget flere gange i denne rapport opstår et meningsfuldt samarbejde på tværs, når der opbygges en fælles praksis, der er baseret på en fælles vision og på ligeværdig og gensidig investering af tid og ressourcer. Derfor er det også relevant at nævne, at der faktisk findes et aktuelt eksempel på en sådan fælles praksis. Masteruddannelsen i musikpædagogisk udvikling, som udbydes i et samarbejde mellem Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, Rytmask Musikkonservatorium, Københavns Professionshøjskole og VIA University College er et eksempel på, hvordan professionshøjskoler og kunstneriske uddannelsesinstitutioner kan opbygge praksisser på tværs, der skaber værdi for det kunstpædagogiske område. Også i flere modelforsøg i Grib Engagementet er der eksempler på meningsfulde samarbejdsrelationer mellem institutioner fra forskellige dele af uddannelseslandskabet.²³⁶ Der synes derfor at være et potentiale for udvikling og styrkelse af det kunstpædagogiske område, hvis samarbejdsrelationer på tværs af de kunstneriske og de pædagogiske uddannelsesinstitutioner styrkes.

PRAKSISNÆR KOMPETENCEUDVIKLING

Den nævnte masteruddannelse er et eksempel på, at de videregående uddannelsesinstitutioner arbejder på at skabe de efter- og videreuddannelsesmuligheder, som flere aktører på det pædagogiske niveau efterspørger. I dag findes der en række efter- og videreuddannelses tilbud både på de kunstneriske uddannelsesinstitutioner og på professionshøjskolerne, som eksempelvis udbyder diplomuddannelser indenfor billedkunstpædagogik og dramapædagogik. Enkelte af de interviewede musik- og kulturskoleledere påpeger imidlertid, at de nuværende muligheder er utilgængelige på grund af en for høj

²³⁵ Reform af læreruddannelsen 2012, <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-læreruddannelsen/reform-af-læreruddannelsen>. Tilgået d. 19. februar 2023.

²³⁶ Modelforsøget *Skabertrang* i Roskilde havde deltagelse af undervisere fra Professionshøjskolen Absalon og Rytmask Musikkonservatorium, og modelforsøget *Musik med Krop* i Fredensborg, Aalborg, Tårnby og Lolland Kommuner involverede Det Kongelige Danske Musikkonservatorium og NEXS, Institut for Idræt og Ernæring ved Københavns Universitet.

pris. Flere udtrykker derfor et ønske om, at man fra statens side overvejer at tilvejebringe midler, så der ydes et statsligt tilskud til kompetenceudvikling af medarbejdere, der arbejder med kunstpædagogiske praksisser i daginstitutioner, skoler, fritidsinstitutioner eller musik- og kulturskoler, og som særligt har fokus på samarbejder på tværs af disse institutioner. I en tid med store forandringer for eksempelvis musik- og kulturskolernes arbejde, hvor samarbejde på tværs i stigende grad bliver centralt, er det nødvendigt at være opmærksom på de ekstraordinære behov for kompetenceudvikling, som forandringerne medfører.

Grib Engagementet har givet anledning til at undersøge en tilgang til kompetenceudvikling, der ikke nødvendigvis er forbundet til efter- og videreuddannelsestilbud på uddannelsesinstitutionerne, men som er tæt knyttet til de kunstpædagogiske praksisser, der finder sted i forskellige lokale kontekster. Flere modelforsøg har som en del af deres praksisser haft et kompetenceudviklingsspør, hvor der har været fokus på at udvikle medarbejdernes kompetencer gennem workshops, undervisning, refleksion og samtaler, der tog udgangspunkt i medarbejdernes arbejde med at facilitere kunstneriske aktiviteter for børn og unge. Ofte har disse praksisnære kompetenceudviklingsforløb været helt eller delvist faciliteret af undervisere fra professionshøjskoler, universiteter eller kunstneriske uddannelsesinstitutioner. Som også påpeget i kapitlet om samarbejde på tværs findes der et potentiale for kompetenceudvikling i de møder på tværs af fagligheder og professioner, som modelforsøgene har givet anledning til, og generelt er erfaringerne fra disse forløb, at de har skabt stor værdi for de involverede medarbejdere og for institutionerne som helhed. På baggrund af disse erfaringer er der således fra flere aktører udtrykt et ønske om kompetenceudviklingsforløb, der tager udgangspunkt i konkret praksisudvikling i og på tværs af institutionerne på det pædagogiske niveau. Det fremstår derfor som afgørende, at fremtidige modeller for kompetenceudvikling orienterer sig efter at være praksisnære, så det i høj grad er de aktuelle og lokale udfordringer og behov, der gøres til genstand for undersøgelse og refleksion i kompetenceudviklingsaktiviteter.

UDDANNELSESINSTITUTIONERNES SAMARBEJDE MED KOMMUNERNE

Praksisnær kompetenceudvikling er en oplagt måde for uddannelses- og forskningssektoren at understøtte udviklingen af det kunstpædagogiske område. Som også påpeget i kapitlet om det kommunale niveau, har Grib Engagementet givet anledning til drøftelser om, hvorvidt uddannelsesinstitutioner i højere grad kan indgå i ligeværdige og gensidige partnerskaber med kommuner med det formål at styrke udviklingen af de lokale kunstpædagogiske miljøer og bringe ny viden tilbage til uddannelsesinstitutionen. Partnerskaber med kommuner rummer muligheden for at skabe relevante praktikmuligheder for de studerende, ligesom de lokale kunstpædagogiske praksisser udgør oplagte udgangspunkter for uddannelsesinstitutionernes pædagogiske forsknings- og udviklingsaktiviteter.

I de seneste år har flere udviklingsprojekter på daginstitutionsområdet sat fokus på den værdi, som et samarbejde på tværs af sektorer og niveauer kan generere for alle parter. I projekter som Legekunst, Tidlig Kulturstart og KULT-projektet har daginstitutioner, kulturinstitutioner og professionshøjskoler arbejdet sammen med statslig eller privat fondsstøtte, og derved afprøvet nogle modeller for samarbejde, der både giver flere børn adgang til kunstneriske aktiviteter i daginstitutionen, udvikler de pædagogiske medarbejders kompetencer og bidrager til en generel videnskabelse på det

kunstpædagogiske område.²³⁷ Baseret på erfaringerne fra Grib Engagementet synes denne type af samarbejder at rumme et stort potentiale for udvikling af det kunstpædagogiske område, og det anbefales derfor, at også de kunstneriske uddannelsesinstitutioner afsøger mulighederne for at indgå i ligeværdige og langsigtede partnerskaber med kommuner.

For de kunstneriske uddannelsesinstitutioner er musik- og kulturskolerne oplagte tilknytningspunkter i et sådant partnerskab. Her kan man finde inspiration fra et igangværende udviklingsprojekt i Trondheim med titlen *Universitetskulturskoleprojektet*.²³⁸ Projektet undersøger, hvordan et styrket samarbejde mellem videregående uddannelsesinstitutioner, en kommune og en kommunal kulturskole kan skabe værdi for alle parter.

KUNSTPÆDAGOGISK FORSKNING

En styrkelse af det kunstpædagogiske område kan også med fordel inkludere en styrkelse af den kunstpædagogiske forskning. I øjeblikket finder der nogle få kunstpædagogiske forskningsaktiviteter sted på professionshøjskolerne og konservatorierne, hvor forskningen indgår som en del af vidensgrundlaget for institutionernes uddannelser. Samlet set fremstår den kunstpædagogiske forskning i Danmark imidlertid som et noget klemt og glemt område, særligt set i relation til vores nordiske nabolande, hvor forskningen i kunstpædagogik er af et væsentligt større omfang. En udvidelse af det kunstpædagogiske fagområde på de kunstneriske uddannelsesinstitutioner nødvendiggør, at der skabes grundlag for et større og mere sammenhængende kunstpædagogisk forskningsmiljø, der kan understøtte uddannelserne og bidrage til at udvikle hele fagfeltet. Oprettelsen af et kunstpædagogisk videnscenter på tværs af de kunstneriske uddannelsesinstitutioner kan være en mulighed for at styrke området, og et sådant center kan med fordel få til opgave at koordinere forskningsinitiativer med relevante miljøer på professionshøjskolerne og universiteterne.

På baggrund af erfaringerne fra Grib Engagementet er der flere tematikker, der virker særdeles perspektivrige for den kunstpædagogiske forskning at kaste sig over. Det gælder for eksempel udviklingen af nye forståelser af, hvad en deltagelsesbaseret og inkluderende kunstpædagogik indebærer. Modelforsøgenes evalueringer peger både på en stor nysgerrighed og vilje i forhold til at udvikle nye og demokratiske kunstpædagogiske praksisser, men viser også et behov for en mere systematisk afsøgning af de rammer, professionelle roller og pædagogiske tilgange og forståelser, der kan understøtte sådanne praksisser. Også mødet mellem specialpædagogik og kunstpædagogik fremstår som et oplagt forskningsområde. Her vil den kunstpædagogiske forskning kunne bidrage med ny indsigt i forhold til værdien af at inddrage kunstneriske aktiviteter i arbejdet med at skabe gode opvækstbetingelser for børn og unge med særlige behov. På samme måde vil den kunstpædagogiske forskning også kunne bidrage til at skabe indsigt i sammenhængen mellem kunstnerisk deltagelse og trivsel. Den eksisterende forskning peger på et stort potentiale, men der er stadig behov for systematiske undersøgelser af, hvordan kulturinstitutioner og kunstpædagoger kan spille en større rolle i forhold til at understøtte børn og unges trivsel og livsduelighed.

²³⁷ Austrig 2018b; Hammershøj 2022; Jerg og Odgaard 2022; Thorhauge og Christensen 2018.

²³⁸ Se <https://www.ntnu.no/musikk/unikup>. Tilgået d. 19. februar 2023.

ANBEFALINGER

På baggrund af erfaringerne fra Grib Engagementet anbefales det, at:

- Det kunstpædagogiske område styrkes og gøres til et fagområde på alle kunstneriske uddannelsesinstitutioner. Det anbefales, at kunstpædagogik indføres som element på de kunstneriske grunduddannelser, så de studerende opøver kompetencer i at sætte deres kunstfaglighed i spil i forhold til andre menneskers udvikling, læring og dannelse, og kan indgå i samarbejde med andre professionelle. Som et første skridt anbefales det, at Kulturministeriet nedsætter en arbejdsgruppe, der på baggrund af dialog med institutionerne og andre relevante aktører kan udarbejde forslag til strukturelle ændringer på de kunstneriske uddannelsesinstitutioner, så det kunstpædagogiske område integreres i institutionernes virke. Arbejdsgruppen bør vurdere, om det vil være hensigtsmæssigt at styrke det kunstpædagogiske felt i et tværinstitutionelt samarbejde gennem en fælles masteruddannelse og oprettelsen af et Center for Kunstpædagogisk Uddannelse og Udvikling, der kan bistå de kunstneriske uddannelsesinstitutioner med at udvikle det kunstpædagogiske område på de respektive institutioner og koordinere kunstpædagogisk forskning og udviklingsarbejde.
- Der nedsættes en tværministeriel arbejdsgruppe med repræsentanter fra Kulturministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet, der på baggrund af dialog med de relevante institutioner og aktører har til opgave at undersøge, hvordan de kunstneriske uddannelsesinstitutioner, professionshøjskolerne og universiteterne kan indgå i samarbejder på tværs, der styrker det kunstpædagogiske felt. Et samarbejde på tværs bør være funderet på gensidighed og kan eksempelvis involvere udvikling af undervisningsforløb til studerende, udvikling af fælles efter- og videreuddannelsesforløb eller udvikling af kunstpædagogiske forskningsprojekter.
- De kunstneriske fag på professionshøjskolerne styrkes gennem tilførelsen af flere timer og ressourcer til området på både lærer- og pædagoguddannelsen. Højere prioritering af de praktisk-musiske fag vil styrke det kunstpædagogiske arbejde i daginstitutioner, skoler og fritidsinstitutioner og understøtte samarbejdet på tværs af kulturinstitutioner og de pædagogiske institutioner.
- Opbygningen af fælles praksisser på tværs af de kunstneriske uddannelsesinstitutioner og professionshøjskolerne understøttes. Det kan for eksempel ske ved, at Kulturministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet udbyder puljemidler, som uddannelsesinstitutionerne kan søge i partnerskaber på tværs. Støttepuljen skal give incitament til at udvikle meningsfulde og ligeværdige samarbejder, der skaber værdi for de involverede institutioner og for det kunstpædagogiske område.
- De kunstneriske uddannelsesinstitutioner og professionshøjskolerne har et større fokus på udvikling af de studerendes kompetencer til at samarbejde på tværs. Fremtidens kunstpædagoger, lærere og pædagoger skal kunne samarbejde på tværs, og det anbefales, at uddannelsesinstitutionerne lægger til rette for, at de studerende

undervises i og får konkrete erfaringer med samarbejde på tværs af institutioner, fagligheder og sektorer i løbet af deres uddannelse.

- Kulturministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet opretter en pulje til praksisnær kompetenceudvikling på det kunstpædagogiske felt. Puljen skal målrettes praksis- og kompetenceudviklingsforløb, der skabes i samarbejde mellem kommuner, pædagogiske og kulturelle institutioner, der arbejder med børn og unge, og uddannelses- og forskningsinstitutioner.
- De kunstneriske uddannelsesinstitutioner og professionshøjskolerne afsøger muligheder for at indgå i langsigtede partnerskaber med en eller flere kommuner. Partnerskaberne indgås med henblik på at bidrage til udviklingen af lokale kunstpædagogiske miljøer i kommunen og samtidig styrke institutionernes egen forbindelse til praksisfeltet til gavn for uddannelses- og forskningsaktiviteter.
- Det kunstpædagogiske forskningsområde styrkes, for eksempel gennem oprettelsen af et tværinstitutionelt kunstpædagogisk forskningscenter under de kunstneriske uddannelsesinstitutioner. Den kunstpædagogiske forskning kan med fordel bidrage til at udvikle nye forståelser af, hvad en demokratisk kunstpædagogik indebærer, kunstens betydning i specialpædagogisk arbejde, og kunstpædagogik som redskab i styrkelsen af børn og unges trivsel.



Band med bandmedlemmer på 9-11 år spiller første koncert med Bandfabrikken på Fermaten i Herning. Fotos: Jon Kristensen.

15

LANGTIDSHOLDBARHED I ARBEJDET MED BØRN OG UNGES KUNSTNERISKE DELTAGELSE

Formålet med Grib Engagementet har været at udvikle langtidsholdbare modeller, der sikrer at flere børn og unge får adgang og lyst til deltagelse i kunstneriske aktiviteter. Med denne ambition som udgangspunkt har kommuner på tværs af landet udviklet nye kunstpædagogiske praksisser og eksperimenteret med samarbejde på tværs af fagligheder, professioner og institutioner for at undersøge, hvad der virker i arbejdet med at skabe et inkluderende og engagerende kulturliv for børn og unge. Spørgsmålet er imidlertid, i hvilken forstand disse praksisser kan ses som langtidsholdbare modeller for kunstpædagogisk praksis. I dette afsluttende kapitel samles op på Grib Engagementet gennem en redegørelse for, hvad udviklingen af langtidsholdbare modeller for børn og unges kunstneriske deltagelse vil indebære.

DEN FÆLLES VISION OG DET ØKOSYSTEMISKE PERSPEKTIV

Arbejdet med Grib Engagementet har gjort det tydeligt, at udviklingen af langtidsholdbare modeller er nødt til at basere sig på en fælles vision for børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter og i kulturlivet som helhed. Denne indsigt har ført til formuleringen af et begreb om børn og unges kunstneriske medborgerskab, som gennem de tre dimensioner adgang, deltagelse og trivsel er blevet præsenteret som en samlet forståelse af, hvad Grib Engagementets arbejde har handlet om, og hvorfor det er vigtigt. Formuleringen af begrebet kan også ses som et indspil til udviklingen af fremtidens kulturpolitik på børne- og ungeområdet, hvor udviklingen og understøttelsen af børn og unges kunstneriske medborgerskab kan fungere som et pejlemærke for beslutningstagere på nationalt og lokalt niveau og for de institutioner og aktører, der sammen har et ansvar for at varetage børn og unges interesser, sikre deres kulturelle rettigheder og skabe gode opvækstbetingelser for alle.

Grib Engagementet har også været en anledning til at skabe et overblik over de aktører, institutioner og instanser, der har betydning for børn og unges muligheder for at blive aktive deltagere i kulturlivet. Det er en grundlæggende pointe, at udviklingen af langtidsholdbare modeller kræver en koordineret indsats på tværs af hele det økosystem, som regulerer og betinger børn og unges kunstneriske medborgerskab. Gennem udviklingen af et økosystemisk perspektiv flyttes fokus fra enkeltstående initiativer i afgrænsede dele af systemet til det sammenhængende netværk af lovgivning, instanser og aktører, der samlet set skaber rammer for børn og unges kunstneriske deltagelse. I det fremadrettede arbejde med at udvikle børn og unges kulturliv på en bæredygtig måde er det således nødvendigt, at det økosystemiske perspektiv fastholdes, at tiltag koordineres på tværs af niveauer, og at forbindelserne mellem de forskellige niveauer, aktører og institutioner styrkes.

Begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab og det økosystemiske perspektiv kan ses som konkrete redskaber, der stilles til rådighed for beslutningstagere på nationalt og kommunalt niveau såvel som for de relevante institutioner til brug for det fremtidige arbejde med at udvikle børn og unges kulturliv. Såfremt disse redskaber bliver sat i spil i udviklingen af

lovgivning, initiativer og institutioner på kulturområdet, rummer de i sig selv et potentiale i forhold til at skabe nye og mere bæredygtige modeller for børn og unges kunstneriske deltagelse.

LANGTIDSHOLDBARE TILGANGE TIL KUNSTPÆDAGOGISK ARBEJDE

Grib Engagementets modelforsøg har udviklet kunstpædagogiske praksisser, der baserer sig på mange forskellige kunstneriske udtryksformer, er rettet mod forskellige målgrupper og kontekster, og som involverer en mangfoldighed af samarbejdspartnere. På baggrund af de erfaringer, der er skabt i modelforsøgene, er det tydeligt, at der ikke er én tilgang eller model for kunstpædagogisk arbejde, der i udgangspunktet er mere langtidsholdbar end andre, og som kan holdes frem som en langtidsholdbar model, andre burde kopiere. Derimod synes det at være muligt at identificere en række principper i modelforsøgenes arbejde, der kendetegner en langtidsholdbar tilgang til det kunstpædagogiske arbejde med børn og unge. Disse principper udfoldes herunder.

STRATEGI

En langtidsholdbar tilgang til kunstpædagogisk arbejde med børn og unge er funderet i en kulturpolitisk strategi, både på nationalt og lokalt niveau. En sådan strategi skal tydeliggøre visionen for børn og unges kunstneriske deltagelse og definere de overordnede rammer for arbejdet, herunder hvilket ansvar forskellige aktører og institutioner har i forhold til at skabe muligheder for børn og unges deltagelse i kunstneriske aktiviteter. I denne rapport er begrebet om børn og unges kunstneriske medborgerskab blevet præsenteret som et muligt strategisk pejlemærke, men uanset hvilken formulering strategien benytter sig af, er det væsentligt for bæredygtigheden i systemet, at der bliver udviklet langsigtede nationale og lokale strategier på området, så de relevante aktører og institutioner ved, hvilken opgave de skal bidrage til at løfte.

SAMARBEJDE PÅ TVÆRS

Erfaringerne fra Grib Engagementet viser entydigt, at der er et stort potentiale i et øget samarbejde på tværs af niveauer, institutioner og aktører i forhold til opgaven med at understøtte og udvikle børn og unges kunstneriske medborgerskab. Ligeværdige og gensidige samarbejder på tværs af det pædagogiske niveau vil bidrage til at skabe adgang til og styrke deltagelsen i kunstneriske aktiviteter for flere børn og unge. En langtidsholdbar tilgang til kunstpædagogisk arbejde forudsætter, at kunstpædagoger formår at sætte deres kunstfaglige kompetencer i spil i samarbejder med andre aktører og udvikle nye tilgange og formater, der skaber værdi i den lokale kontekst. Samtidig kan statslige og regionale kulturinstitutioner og uddannelses- og forskningssektoren i endnu højere grad end i dag bidrage til at udvikle stærke lokale kunstpædagogiske miljøer, for eksempel ved at indgå i forpligtende partnerskaber med kommuner om at løfte bestemte dele af det kunstpædagogiske område. Langtidsholdbarheden vil styrkes af, at der også på kommunalt og statsligt niveau er et større fokus på at nedbryde silo-tænkningen og fokus på samarbejde på tværs. De udviklede strategier på området bør derfor angive rammerne for det tværgående samarbejde og forpligte alle aktører til at indgå i samarbejde på tværs.

LEDELSE

I forhold til udmøntningen af nationale og lokale strategier er det afgørende, at det er tydeligt defineret, hvem der har et ledelsesansvar i forhold til at koordinere samarbejdet på tværs og tage initiativer i forhold til børn og unges kunstneriske deltagelse. En sådan ledelsesopgave findes på alle niveauer i økosystemet. På det statslige niveau er det særligt Kulturministeriet, der er i en position til at udvikle strategier, koordinere samarbejdet med andre ministerier, indsamle viden og igangsætte initiativer i forhold til lovgivning og støttepuljer, der kan styrke det kunstpædagogiske område. De kommunale forvaltninger spiller en central rolle i ledelsen af det lokale kulturarbejde. Den kommunale ledelsesopgave handler om at prioritere de lokale ressourcer, sikre en stor grad af dialog på tværs af forvaltningsområder og sørge for, at alle relevante aktører bliver inddraget i løsningen af de fælles opgaver. I forhold til ledelsen og koordineringen af det lokale kunstpædagogiske arbejde peges i denne rapport på musik- og kulturskolerne som vigtige aktører. Som kunstpædagogiske ressourcecentre kan kulturskolerne i fremtiden få et større ansvar for at udvikle og understøtte kunstpædagogiske miljøer, der er forankret i kulturskolen selv eller hos andre af de lokale institutioner og aktører. Musik- og kulturskolerne bliver på denne måde ansvarlige for i samarbejde med skoler, biblioteker, daginstitutioner, ungdomsskoler, fritidsinstitutioner, sociale indsatser og andre kulturinstitutioner at skabe et sammenhængende, inkluderende og engagerende kulturliv for alle børn og unge.

TILGÆNGELIGHED, RELATIONER OG SAMMENHÆNG

Langtidsholdbarhed i det konkrete arbejde med børn og unge er kendetegnet ved et fokus på tilgængelighed, relationer og sammenhæng. Et fokus på tilgængelighed indebærer, at der skal skabes mange indgangsveje til kunstneriske aktiviteter, og at disse indgange skal placeres i de kontekster, institutioner og miljøer, hvor børn og unge allerede opholder sig. I denne forbindelse er samarbejde med de voksne, som kender børnene og de unge, og de kontekster, de færdes i, afgørende. Fokusset på tilgængelighed betyder også, at der i planlægningen af aktiviteter tages højde for de mangfoldige barrierer af økonomisk, social, kulturel og pædagogisk karakter, der kan stå i vejen for børn og unges adgang.

Langtidsholdbare tilgange er desuden kendetegnet ved en opmærksomhed på de relationelle aspekter af de kunstpædagogiske praksisser. Der bør arbejdes målrettet på at skabe rammer for udviklingen af gode relationer og fællesskaber i og omkring aktiviteterne, både for deltagerne imellem og mellem deltagerne og de voksne. På samme måde er samarbejdsrelationerne mellem de professionelle af stor betydning, og de bør være kendetegnet af ligeværdighed og gensidighed.

Endelig er en langtidsholdbar tilgang karakteriseret af en stærk indre sammenhæng i det lokale kulturarbejde, hvor forskellige aktiviteter spiller sammen i en større helhed, og hvor der både er fokus på tilgængelighed og fordybelse. Gennem de forskellige aktiviteter, der findes i den lokale kontekst, rækkes der ud til forskellige målgrupper, og aktiviteterne rammesætter deltagelsen på en relevant måde i forhold til de kapaciteter og motivationer, der er til stede. Samtidig indeholder aktiviteterne altid muligheder for, at de involverede børn og unge kan udvikle deres deltagelse, og der er således skabt en stærk sammenhæng på tværs af kontekster, der giver deltagerne mulighed for at få tilgang til nye læringsressourcer og derved udvide deres handlemuligheder.

KONTINUERLIG UDVIKLING AF KOMPETENCE OG VIDEN

En langtidsholdbar tilgang til det kunstpædagogiske arbejde er desuden kendetegnet af en kontinuerlig udvikling af kompetence og viden. Erfaringerne fra Grib Engagementet peger på, at samarbejde på tværs indeholder et stort potentiale for praksisnær kompetenceudvikling, hvor de involverede medarbejdere får mulighed for at udvikle deres kunstneriske og pædagogiske faglighed i mødet med andre professionelle og i forbindelse med det konkrete arbejde med at udvikle nye kunstneriske aktiviteter for børn og unge. Kompetenceudviklingsaspektet bør derfor indtænkes som en integreret del af kunstpædagogisk praksis, og i den forbindelse er samarbejdet med uddannelses- og forskningssektoren og de statslige og regionale kulturinstitutioner af stor betydning. Disse institutioner har et ansvar for at sikre langtidsholdbarheden ved at indgå i strategiske partnerskaber med kommuner og de lokale institutioner, så der kan skabes rum for refleksion og deling af viden.

AFRUNDING

Det er håbet, at de indsigter, der er skabt gennem arbejdet i Grib Engagementet, vil bidrage til udviklingen af et inkluderende og engagerende kulturliv for alle børn og unge. Modelforsøgenes arbejde i Grib Engagementet viser, at dette arbejde allerede er godt undervejs mange steder. Rundt omkring i kommunerne bliver kulturarbejdet i stigende grad integreret i sammenhængende indsatser for at skabe gode opvækstmuligheder for alle børn og unge. Musik- og kulturskolerne og de andre kulturinstitutioner står klar til at tage et større samfundsmæssigt ansvar og udvikle kunstpædagogiske formater, der indbyder til deltagelse, og som også bidrager til at understøtte børn og unges trivsel og velvære. Med Grib Engagementet er der skabt grundlag for at sætte ekstra fart på udviklingen og give endnu flere børn og unge mulighed for at blive aktive medskabere af vores fælles kulturliv.

FORFATTERENS EFTERSKRIFT

På opdrag fra Kulturministeriet har jeg forestået evalueringen af Grib Engagementet, som afsluttes med udgivelsen af denne rapport. Det har været et stort privilegium at varetage denne opgave, og det er mit håb, at de mange indsigter og anbefalinger, der er kommet ud af initiativet, vil bidrage til at skabe et mere inkluderende og engagerende kulturliv for alle børn og unge, der vokser op i Danmark.

Evalueringen af Grib Engagementet er imidlertid ikke en enkelt persons værk, men et kollektivt arbejde, som kun har kunnet lade sig gøre på grund af utallige menneskers velvilje og dedikation. Jeg vil derfor gerne takke modelforsøgene og repræsentanterne i arbejdsgruppen, som har taget godt imod de faglige input, de er blevet præsenteret for gennem hele projektperioden. Arbejdsgruppens møder har været præget af et stort engagement og lyst til at diskutere, udfordre, undersøge og udvikle sig sammen, og det har været en lærerig og givende oplevelse at have ansvaret for at facilitere gruppens arbejde. Jeg vil også gerne takke Slots- og Kulturstyrelsen, som har skabt gode rammer for arbejdet med Grib Engagementet. Også en stor tak til min arbejdsplads, Rytmisk Musikkonservatorium, og rektor, Henrik Sveidahl, for at engagere sig i denne opgave. Endelig vil jeg takke min kollega og sparringspartner gennem hele projektet, Malene Bichel, som har en stor del af æren for resultatet af evalueringsarbejdet.

Kim Boeskov

København, februar 2023

REFERENCER

- Aftagerundersøgelsen (2016). *Aftagerundersøgelse vedrørende det pædagogiske arbejdsmarked for konservatorieuddannede, efterår 2016*.
https://www.sdmk.dk/fileadmin/user_upload/PDF/Evalueringer_og_undersogelser/V._2._Rapport_-_Aftagerundersogelse_vedr._det_paedagogiske_arbejdsmarked_2016.pdf
- Andersen, M. H. (red.) (2021). *Kulturkaptajner – inspirationskatalog*. Sorø Kommune. <https://xn--sorkunstmuseum-sqb.dk/wp-content/uploads/2021/02/inspirationskatalog-kulturkaptajner-aug-final-low.pdf>
- Ansde]]], G. (2014). *How music helps in music therapy and everyday life*. Ashgate.
- Austring, B. D. (2018a). *Børn, kultur og lærende partnerskaber*. Historielab. <https://historielab.dk/wp-content/uploads/2018/12/F%C3%A6rdig-rapport-B%C3%B8rn-kultur-og-l%C3%A6rende-partnerskaber-2.pdf>
- Austring, B. D. (red.) (2018b). *Det blev en sommerfugl. Inspiration til dagtilbudsbørns møde med kunst, kultur og kulturarv*. Slots- og Kulturstyrelsen. https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Publikationer/2018/Det_blev_en_sommerfugl.pdf
- Austring, B. D. (2022). *Kulturelt medborgerskab for begyndere. Om dagtilbudsbørns tidlige møder med drama, fortælling, musik og billedkunst*. Sjælland Teater Fair Play. <https://www.fairplay.dk/wp-content/uploads/2020/10/Benny-D.-Austring-Kulturelt-medborgerskab-for-begyndere-pdf.pdf>
- Bache, P. (2021). *Finkultur og mangfoldighed. 60 års dansk kulturpolitik*. Gad.
- Balling, G. & Kann-Christensen, N. (2013). What is a non-user? An analysis of Danish surveys on cultural habits and participation. *Cultural Trends*, 22(2), 67-76.
<https://doi.org/10.1080/09548963.2013.783159>
- Bamford, A. (2009). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Münster.
- Bamford, A. & Glinkowski, P. (2010). *Wow, It's Music Next: Impact Evaluation of Wider Opportunities in Music at Key Stage 2*. Federation of Music Services. <https://www.sloughmusicservice.co.uk/docs/wow.pdf>
- Bamford, A. & Qvortrup, M. (2006). *The ildsjæl in the classroom*. Kunstrådet.
- Belfiore, E. & Bennett, O. (2008). *The social impact of the arts. An intellectual history*. Palgrave Macmillan.
- Bendix, J. & Bang, M. (2018). *På små ben. Et partnerskabsprojekt mellem daginstitutioner og kulturinstitutioner*. Arken Museum for Moderne Kunst. https://www.arken.dk/wp-content/uploads/2018/02/pa_sma_ben_i_billedrum_2018_arken.pdf
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T. & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant. Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge*. Telemarksforskning.

- <https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/kultur-skole-sant/3487>
- Bishop, C. (red.) (2006). *Participation*. MIT Press.
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells. Participatory art and the politics of spectatorship*. Verso.
- Björck, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Heimonen, M., Holst, F., Jordhus-Lier, A., Rønningen, A. & Laes, T. (2018). Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: the potential of multi-actor processes. *Finnish Journal of Music Education*, 21(2), 10-37.
- Bjørnsen, E. (2012). *Inkluderende kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene*. Agderforskning.
https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/3546/orig/attachment/2012_Inkluderende_kulturskole_Agderforskning.pdf
- Bjørnsen, E., Ejgod Hansen, L. & Vatne, I. (2015). Melllem deltagelse og publikumsudvikling. Når publikumsudvikling handler om kvalitative forandringer. *Aktuel forskning ved Institut for Litteratur, Kultur og Medier, Sænummer 2015*, 24-35.
<https://tidsskrift.dk/aktualitet/article/view/111366>
- Blomgren, H. (2019). *Æstetiske processer i daginstitutionen – aktionsforskningsinspireret projekt hvor pædagoger og kunstnere samarbejder*. Ph.d.-afhandling, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Blomgren, H. (2020). "Der sker noget sjovt og spændende, når kunstneren er der!" Børns perspektiver på æstetiske processer. I A. B. Koch (red.), *Hvad synes børnene? Børns perspektiver i hverdagspædagogisk praksis* (s. 189-207). Akademisk Forlag.
- Boeskov, K. (2018). Moving beyond orthodoxy: Reconsidering notions of music and social transformation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 17(2), 92-117.
<https://doi.org/10.22176/act17.1.92>
- Boeskov, K. (2021). Kan musik skabe en bedre verden? En diskussion af musik som redskab for social forandring. *Danish Musicology Online*, 10(2020-2021), 46-63.
https://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_10/dmo_10_artikel_03.pdf
- Boeskov, K. (2022). *Grib Engagementet. Midtvejsevaluering*. Slots- og Kulturstyrelsen.
https://slks.dk/fileadmin/user_upload/SLKS/Omraader/Kultursamarbejde/Boern_og_unge/Grib_Engagementet/Grib_Engagementet_Midtvejsevaluering_Publ.pdf
- Borgen, J. S. (2011). The Cultural Rucksack in Norway. Does the national model entail a programme for educational change. I J. Sefton-Green, P. Thomson, K. Jones & L. Bresler (red.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (s. 374-382). Routledge.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Presses du réel.
- Boysen, M. S. W. (2021). The rise of the RIA collective. A case study of after-school clubs' attempts to foster creative and inclusive music communities among young people. *Danish Musicology Online, Special Issue 2021*.
https://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_saer Nummer_2021/dmo_saer Nummer_2021_musikkens_faellesskaber_06.pdf

- Boysen, M. S. W. (2022). Et kollektiv af superhelte. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 6(2).
<https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134273>
- Boysen, M. S. W., Kampp, G. & Uddholm, M. (2020). Musik i pædagoguddannelsen. I S.-E. Holgersen & F. Holst (red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2020* (s. 119-141). Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.
- Bresler, L. (2002). Out of the Trenches: The Joys (and Risks) of Cross-Disciplinary Collaborations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 17-39.
- Brown, A. S. & Novak-Leonard, J. L. (2011). *Getting in on the act: How arts groups are creating opportunities for active participation*. The James Irvine Foundation. <http://hdl.handle.net/10244/950>
- Brusehus-Jensen, M. & Nielsen, A. M. W. (2020). *Veje til deltagelse. Nye forståelser og tilgange til facilitering af børn og unges deltagelse*. Aalborg Universitetsforlag.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiske fält. En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning*. Doctoral dissertation, University of Umeå. diva-portal.org/smash/get/diva2:156257/FULLTEXT02.pdf
- Bröske, B. Å. (2017). Samarbeid mellom kulturskole og grunnskole – ekspansiv læring eller bistandsarbeid? I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (s. 235-257). Cappelen Damm Akademisk.
- Børne- og Kulturchefforeningen (2020). *Deltagelse i fællesskaber – for alle børn og unge*. Børne- og Kulturchefforeningen.
https://bkchefer.dk/wp-content/uploads/2021/02/BKF_Publikation_2020_NY_121120_w eb_lo-endelig.pdf
- Børnerådet. (2017). *Om børneinddragelse – generelle betragtninger*. Børnerådet.
<https://www.boerneraadet.dk/media/9380/Generelle-betragtninger-om-boerneinddragelse.pdf>
- Børnerådet. (2021). *Hør godt efter! Kortlægning af kommunal børneinddragelse*. Børnerådet.
https://www.boerneraadet.dk/media/257736/hoer_godt_efter_d e11_rapport_2021-FINAL-a.pdf
- Carpentier, N. (2011). *Media and Participation*. The University of Chicago Press.
- Cayton, H. (2007). *Report of the Review of Arts and Health Working Group*. Department of Health. <https://www.artsandhealth.ie/wp-content/uploads/2011/09/Report-of-the-review-on-the-arts-and-health-working-group-DeptofHealth.pdf>
- Censorformandskabet for læreruddannelsen. (2022). *Censorformandskabet for læreruddannelsen. Årsberetning 2022*.
<https://laerercensor.dk/formandskabet-orienterer/%C3%A5rsberetning>
- Center for Ungdomsstudier (2019). *Folkeskolereform & fritidsliv. Undersøgelse af folkeskolereformens betydning for udbud og mangfoldighed i fritidstilbud*. Center for Ungdomsstudier.
<https://cur.nu/wp-content/uploads/pdf/rapport-udbud-og-mangfoldighed-i-fritidstilbud.pdf>

- Chemi, T. (2017). *Partnerskaber blandt kunstnere, kulturinstitutioner og skoler. Kulturens laboratorium*. Aalborg Universitetsforlag.
https://vbn.aau.dk/files/259311622/Partnerskaber_blandt_kunstnere_kulturinstitutioner_og_skoler_online.pdf
- Christophersen, C. (2013). Lærerne og Skolesekken. I J.-K. Breivik & C. Christophersen (red.), *Den Kulturelle Skolesekken* (s. 106-128). Norsk Kulturråd.
- Christophersen, C. & Kenny, A. (2018). *Musician-teacher collaborations: Altering the chord*. Routledge.
- Conner, T. S., DeYoung, C. G. & Silvia, P. J. (2016). Everyday creative activity as a path to flourishing. *The Journal of Positive Psychology, 13*(2), 181-189.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257049>
- Dahler-Larsen, P. (2013). *Evaluering af projekter – og andre ting, som ikke er ting*. Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2003). *Nye veje i evaluering. Håndbog i tre evalueringsmodeller*. Systime Academic.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017a). *Kendetegn ved kvalitet i fritids- og klubtilbud. En vidensopsamling*. Danmarks Evalueringsinstitut.
https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-09/Notat_kendetegn_ved_kvalitet_endelig.pdf
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017b). *Lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
<https://www.eva.dk/grundskole/lærere-paedagogers-samarbejde-om-undervisningen>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017c). *Åben skole. Erfaringer og inspiration fra seks samarbejdsprojekter mellem skoler og eksterne læringsmiljøer*. Danmarks Evalueringsinstitut.
https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Boern_og_unge/Publikationer/AAben_skoле._Erfaringskatalog.pdf
- Danmarks Evalueringsinstitut (2021). *Samarbejde mellem folkeskoler og kulturinstitutioner. Inspirationshæfte*. Danmarks Evalueringsinstitut.
https://www.apmollerfonde.dk/media/5197/inspirationshaefte_final-tilgaengelig.pdf
- Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education, 22*(6), 597-605.
<https://doi.org/10.1080/0260137032000138158>
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2017). Tension fields between discourses: Sweden's Art and Music Schools as constituted within and through their leaders' discursive practice. *Finnish Journal of Music Education, 20*(1), 59-76
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2021). *Music education and democratisation: Policy processes and discourses of inclusion of all children in Sweden's art and music schools*. Doctoral dissertation, Lund University.
https://portal.research.lu.se/ws/files/95502079/Di_Lorenzo_Tillborg._Adriana._2021._Music_Education_and_Democratisation._Policy_processes_and_discourses_of_inclusion_of_all_children_in_Sweden_s_Art_and_Music_Schools.pdf
- Dinesen, M. S. & De Wit, C. K. (2010). *Innovativ evaluering*. Dansk Psykologisk Forlag

- Ejgod Hansen, L. (2011). *Hvad er publikumsudvikling?* Scenekunstnetværket, Region Midtjylland. https://www.scenet.dk/wp-content/uploads/2015/06/Rapport_1_publicumsudvikling.pdf
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som “mangfold og fordykning”. Kunnskapsdiskurser i Rammepåen for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/information.v6i1.2542>
- Elliott, D. J., Silverman, M. & Bowman, W. D. (red.). (2016). *Artistic citizenship. Artistry, social responsibility, and ethical praxis*. Oxford University Press.
- Elmgren, H. (2019). Merit-based exclusion in Finnish music schools. *International Journal of Music Education*, 37(3), 425-439. <https://doi.org/10.1177/0255761419843990>
- Elmgren, H. (2021). Hindrances to recognition in Finnish music schools. *International Journal of Music Education*, 39(2), 202-217. <https://doi.org/10.1177/0255761420986223>
- Elofsson, S. (2009). *Kulturskolan 1998. Kön och social bakgrund*. Idrotts- och kulturförvalningarna, Stockholms stad & Stockholms Universitet.
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning – et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.489>
- Eriksson, B. (2019). Kulturel deltagelse. I B. Eriksson & B. Schiermer (red.), *Ny kulturteori* (s. 197-227). Hans Reitzels Forlag.
- Eriksson, B., Hansen, L. E. & Nordentoft, K. (2021). *Deltagelse i kulturhuse og andre brugerinvolverende kulturinstitutioner*. Institut for Kommunikation og Kultur, Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/au1.429>
- Eriksson, B., Nielsen, A. M. W., Sørensen, A. S. & Falch Yates, M. (2022). *Kunst i almene boligområder. Mellem udsathed, inddragelse og forandring*. Aalborg Universitetsforlag.
- Eriksson, B., Rung, M. H. & Scott Sørensen, A. (2019). *Kunst, kultur og deltagelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Eriksson, B., Stage, C. & Valtysson, B. (red.) (2019). *Cultures of participation. Arts, digital media and cultural institutions*. Routledge.
- European Agenda for Culture. (2012). *A report on policies and good practices in the public arts and in cultural institutions to promote better access and wider participation in culture*. European Union.
- Fancourt, D. & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/329834>
- Fieldseth, M., Stien, H. H. & Veiteberg, J. (red.) (2022). *Kunstskapte fellesskap*. Fagbokforlaget.
- Fjeldsøe, M. (2013). *Kulturradikalismens musik*. Museum Tusulanum.
- Gaunt, H., Duffy, C., Coric, A., González Delgado, I. R., Messas, L., Pryimenko, O. & Sveidahl, H. (2021). Musicians as “Makers in Society”: A Conceptual Foundation for Contemporary Professional Higher Music Education. *Front Psycho*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713648>

- Gustavsen, K. & Hjelmbrekke, S. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøgelse om kulturskoletilbudet*. Telemarksforskning. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2439305>
- Gaard, A., Østergaard, S. & Bugge, N. P. (2021). *Der sker hele tiden noget – det gør der bare. En undersøgelse med fokus på Generation Alpha, fritid, forældre og fællesskab*. Center for Ungdomsstudier. <https://cur.nu/wp-content/uploads/pdf/der-sker-hele-tiden-nogeta4webenkelt-side.pdf>
- Hammershøj, L. G. (2022). *Legekunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Hansen, L. E. & Nordentoft, K. (2020). *Kulturhuse i Danmark – et kvantitativt studie af et mangfoldigt felt*. Center for Kulturevaluering, Aarhus Universitet. https://www.vifo.dk/media/oj4oqair/kulturhuse_i_danmark_delt_ag_rapport1.pdf
- Hanssen, N. B., Hassel, R. M., Haugen, T. & Sæther, M. (red.). (2022). *Kunstens muligheder i specialpedagogisk arbejde*. Universitetsforlaget.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Higgins, L. (2008). The creative music workshop: event, facilitation, gift. *International Journal of Music Education*, 26(4), 326-338. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0255761408096074>
- Higgins, L. (2012). *Community music in theory and in practice*. Oxford University Press.
- Hofvander Trulsson, Y. (2004). *Kultuskolan i integrationens kraftfält*. Magisteroppsats, Musikhögskolan i Malmö.
- Holgersen, S.-E. & Holst, F. (red.). (2020). *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2020*. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet. https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Rapport_-_Musikfaget_i_undervisning_og_uddannelse_2020.pdf
- Holst, F. (2008). *Musik til alle. Et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole i Horsens Kommune*. Forskningsenhed Musikpædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. https://www.finnholst.dk/resources/Rapporter/Musik_til_alle.pdf
- Holst, F. (2013a). *Kortlægning af samarbejde musikskole - grundskole*. Faglig Enhed Musikpædagogik, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. https://pure.au.dk/ws/files/52515999/RAPPORT_Kortl_gning_MS_GS.pdf
- Holst, F. (2013b). *Professionel musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Ph.d.-afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Holst, F. (2016). Samarbejde i Åben Skole – musikalske fællesskaber i det tredje rum. *Unge pædagoger*, 2016(3), 66-75.
- Holst, F. (2018a). *Mere Musik til Byens Børn. Projekt rapport*. Børne og Ungdomsforvaltningen, Københavns Kommune.

- [https://www.finnholst.dk/resources/Rapporter/MMtBB-Rapport-\(Holst2018\).pdf](https://www.finnholst.dk/resources/Rapporter/MMtBB-Rapport-(Holst2018).pdf)
- Holst, F. (2018b). *Musik og værdi. Et udviklingsprojekt mellem Egedal Musikskole, Distriktsskole Ølstykke og Distriktsskole Ganløse*. Egedal Kommune, Aarhus Universitet og Statens Kunstfond. https://www.egedalmusik.dk/media/1067/egedal_rapport_finnholst_1018.pdf
- Holst, F. (2019). *Kompetenceudvikling af musiklærere og pædagoger i rammerne af det musikalske læringsmiljø på folkeskolerne i Odense Kommune*. Odense Kommunes Skolevæsen og Odense Musikskole. <https://www.finnholst.dk/resources/Rapporter/Kompetenceudvikling-Odense-Ekstern-Evalrapport.pdf>
- Holst, F. (2020). Musik- og kulturskolerne. I S.-E. Holgersen & F. Holst (red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2020* (s. 83-105). DPU, Aarhus Universitet.
- Holst, F. (2022). *Musikdidaktik. Mellem fag og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Holst, F. & Chemi, T. (2016). *Et Sistema Inspirerede Projekter. En pilotundersøgelse*. DMKL – Danske Musik- & Kulturskoleledere og Et Sistema Danmark. https://vbn.aau.dk/files/234612965/0_final_Rapport_EISisDk_pilot.pdf
- Hylland, O. M. & Haugsevje, Å. D. (2019). *Frihet, fritid og fellesskap. Kunnskap og løsninger i lokalt kulturarbeid blant barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- Højholdt, A. (2013). *Tværfagligt samarbejde i teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Ilmoja-Sheppard, L., Rautiainen, P., Westerlund, H., Lehtikoinen, K., Karttunen, S., Juntunen, M.-L. & Anttila, E. (2021). *ArtsEqual: Equality as the future path for the arts and arts education services*. University of the Arts Helsinki. <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7425>
- Isin, E. (2009). Theorizing acts of citizenship. I E. Isin & G. M. Nielsen (red.), *Acts of citizenship* (s. 15-43). Zed Books.
- Jenkins, H. & Bertozzi, V. (2008). Artistic expression in the age of participatory culture. How and why young people create. I S. J. Tepper & B. Ivey (red.), *Engaging art. The next great transformation of America's cultural life* (s. 171-195). Routledge.
- Jeppesen, P. O., Carsten, Lund, L., Madsen, K. B., Nielsen, L. & Nordentoft, M. (2020). *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år – forekomst, fordeling og forebyggelsesmuligheder*. Vidensråd for Forebyggelse. <https://vidensraad.dk/rapport/mental-sundhed-og-sygdom-hos-boern-og-unge-i-alderen-10-24-aar-forekomst-udvikling-og>
- Jeppsson, C. (2020). *"Rörlig och stabil, bred och spetsig". Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan*. Doctoral dissertation, University of Gothenburg. <http://hdl.handle.net/2077/63291>
- Jeppsson, C. & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 191-210. <https://doi.org/10.1177/1321103x18773153>

- Jerg, K. & Odgaard, A. B. (red.). (2022). *Tidlig kulturstart*. BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur. <https://tidsskrift.dk/buks/issue/view/9852/1787>.
- Johansen, G. (2014). Sociology, music education, and social change: The prospect of addressing their relations by attending to some central, expanded concepts. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 70-100.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. Doctoral dissertation, Norwegian Academy of Music. <http://hdl.handle.net/11250/2480686>
- Jordhus-Lier, A. (2021). Negotiating versatility and specialisation: On music teachers' identification with subject positions in Norwegian municipal schools of music and performing arts. *International Journal of Music Education*, 39(4), 450-463. <https://doi.org/10.1177/0255761421989113>
- Jordhus-Lier, A. (2023). Sentralisere eller desentralisere – om inkludering og ekskludering ved kulturskolen som lokalt ressurscenter. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel & Y. Hofvander Trulsson (red.), *Kulturskolen som inkluderende kraft i lokalsamfundet. Perspektiver fra forskning til forandring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Juncker, B. (2008). Børnekultur i en kulturlivssammenhæng. *Tidsskrift for børne- & ungdomskultur, BUKS*, 54, 21-32.
- Juntunen, M.-L. (2018). Promoting accessibility and equality in Finnish Basic Education in the Arts. *Finnish Journal of Music Education*, 21(2), 78-88.
- Kamensky, H. (2018). The Floora project: Multi-professional cross-sector collaboration in the Finnish music school system. *Finnish Journal of Music Education*, 21(2), 114-115.
- Karlsen, S. & Nielsen, S. G. (2020). The case of Norway: a microcosm of global issues in music teacher professional development. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 32-41. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746714>
- Katznelson, N., Pless, M. & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Kenny, A. & Christophersen, C. (2017). Musical alterations: Possibilities for musician-teacher collaborations. I C. Christophersen & A. Kenny (red.), *Musician-teacher collaborations. Altering the chord* (s. 3-12). Routledge.
- Kenny, A. & Morrissey, D. (2016). *Exploring teacher-artist partnership as a model of CPD for supporting and enhancing arts education in Ireland: A research report*. Association of Teachers/Education Centres in Ireland, Department of Education and Skills, Department of Arts, Heritage and Gaeltacht. <https://assets.gov.ie/24841/49db38e49c514afbac550c76e0f4de1a.pdf>
- Kenny, A. & Morrissey, D. (2021). Negotiating teacher-artist identities: "Disturbance" through partnership. *Arts Education Policy Review*, 122(2), 93-100. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1744052>
- Kester, G. H. (2011). *The one and the many. Contemporary collaborative art in a global context*. Duke University Press.

- Kester, G. H. (2014). *Conversation pieces. Community and communication in modern art*. University of California Press.
- Kind, S., de Cosson, A., Irwin, R. L. & Grauer, K. (2007). Artist-Teacher Partnerships in Learning: The in/between Spaces of Artist-Teacher Professional Development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 839-864.
- Kleppe, B. (2013). *Kultur møter kulturmøter. Kulturskolebruk blant innvandrere*. Telemarksforskning. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2439527>
- Koch, A. B. (red.). (2020). *Hvad synes børnene? Børns perspektiver i hverdagspædagogisk praksis*. Akademisk Forlag.
- Kommunernes Landsforening (2016). *Involvering i børnehøjde*. Kommunernes Landsforening. <https://www.kl.dk/media/10930/involvering-i-boernehoejde.pdf>
- Kommunernes Landsforening (2017). *Virker det? Debatindlæg om kulturens og fritidens effekter og værdier i en ny kommunal virkelighed*. Kommunernes Landsforening. https://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_82647/cf_202/Virker_det_-_Debatopl-g_om_effekter_og_v-rdier_i_en.PDF/
- Kommunernes Landsforening (2020). *Børn og unge i fritids- og klubtilbud. Analyse af kommunernes fritids- og klubtilbud*. Kommunernes Landsforening. <https://www.kl.dk/media/22805/klis-kortlaegning-af-sfo-fritids-og-klubomraadet-2020.pdf>
- Kommunernes Landsforening (2021). *Helhedsorienterede indsatser for udsatte borgere. Hvorfor og hvordan*. Kommunernes Landsforening. <https://www.kl.dk/media/26778/helhedsorienterede-indsatser.pdf>
- Kompetencecenter for børn, unge og billedkunst (2021). *Billedskoler i Danmark. Billedskoleundersøgelse og kortlægning 2020*. Kompetencecenter for børn, unge og billedkunst og Landsforeningen Børn, Kunst og Billeder. <https://bornkunstogbilleder.dk/wp-content/uploads/Billedskoler-i-Danmark-2021-web.pdf>
- Krøgholt, I. (2018). *Skolen i lære på teatret. Mod krop og drama i danskfaget*. Aarhus Universitet. https://pure.au.dk/ws/files/144214768/Teater_i_skolen_fredag_4._maj.pdf
- Kulturdepartementet (2021). *Oppleve, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. (Meld. St. 18). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Kulturministeriet (2014). *Strategi for små børns møde med kunst og kultur*. Kulturministeriet. https://silks.dk/fileadmin/user_upload/Fotos/KS/institutioner/kum_brochure_smaborn_klausuleret__3_.pdf
- Kulturministeriet (2017). *Musikskolerne i Danmark. Musikskoletænk tankens rapport*. Kulturministeriet. https://kum.dk/fileadmin/_kum/5_Publikationer/2017/kum_musikskole_web.pdf
- Kulturskolen som inkluderende kraft i lokalsamfundet. (2020). *Kulturskolemanifest*. <https://www.cki.dk/wp-content/uploads/2021/06/2020-Kulturskolemanifest-dansk-versjon.pdf>

- Kulturskoleutredningen. (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund. Betänkande av Kulturskoleutredningen*. (SOU 2016:69). Stockholm: Statens Offentliga Utredningar. Hentet fra <https://www.regeringen.se/contentassets/7037695d8c354057b9ece6fca046173f/en-inkluderande-kulturskola-pa-egen-grund-sou-201669>
- Kulturstyrelsen (2013). *Kortlægning af nordisk forskning om kultur og kreativitet i skolen*. Kulturstyrelsen. https://siks.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/KS/Boern/Nordisk_Kortlaegning_final_06062014.pdf
- Kulturtanken (2019). *Barn og unges stemmer – kunst og kultur*. Kulturtanken. https://cdn.innocode.digital/kulturtanken/uploads/2020/11/Kulturtanken_Busk_rapport_skjerm_print.pdf
- Laes, T. (2017). *The (Im)possibility of Inclusion. Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education*. Doctoral dissertation, University of the Arts Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-075-4>
- Laes, T., Juntunen, M.-L. H., Marja, Kamensky, H., Kivijärvi, S., Nieminen, K., Tuovinen, T., Turpeinen, I. & Elmgren, H. (2018). *Accessibility as the starting point of the Finnish Basic Education in the Arts system*. ArtsEqual. <https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/Accessibility+of+the+basic+education+in+the+arts/c217c80f-5fa6-4312-b587-d0069451434c>
- Laes, T. & Schmidt, P. (2016). Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education*, 33(1), 5-23. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000224>
- Laes, T., Westerlund, H., Sæther, E. & Kamensky, H. (2021). Practising civic professionalism through inter-professional collaboration. Reconnecting quality with equality in the Nordic music school system. I H. Gaunt & H. Westerlund (red.), *Expanding professionalism in music and higher music education - A changing game* (s. 16-29). Routledge.
- Larsson, B. P. (2016). *Samverkan mellan skola och kulturskola. Resultat från enkätundersökning hos landets kulturskolor*. Sveriges Kommuner och Landsting. <https://skr.se/download/18.4d3d64e3177db55b1664e2d6/1615974848432/Samverkan-skola-kulturskola.pdf>
- Lindelof, A. M. (2014). Publikumsudvikling. Strategier for inddragelse eller institutionel udvikling? *Kultur og Klasse*, 42(118), 69-86. <https://tidsskrift.dk/kok/article/download/19836/17502>
- Laaksonen, A. (2010). *Making culture accessible. Access, participation and cultural provision in the context of cultural rights in Europe*. Council of Europe Publishing.
- Mak, H. W. & Fancourt, D. (2019). Arts engagement and self-esteem in children: results from a propensity score matching analysis. *Ann NY Acad Sci*, 1449(1), 36-45. <https://doi.org/10.1111/nyas.14056>
- Malley, S. M. & Silverstein, L. B. (2014). Examining the Intersection of Arts Education and Special Education. *Arts Education Policy Review*, 115, 39-43. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10632913.2014.883894>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Øget samspil mellem skole og fritidsliv – Anbefalinger fra udvalget om øget*

- samspil mellem skole og fritidsliv*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/foelke/pdf16/sep/160916-oeget-samspil-mellem-skole-og-fritidsliv-rapport.pdf>
- Mogensen, T. E. (2016). *Både-og. Om samarbejde mellem billedskoler og folkeskoler*. Kompetencecenter for børn, unge og billedkunst. https://www.kbub.dk/wp-content/uploads/2016/06/B%C3%85DE-OG_Web.pdf
- Mortensen, M. N., Elkrog-Hansen, L. M., Haslev, C. L., Jacobsen, M., Hess-Petersen, M., Andersen, C. S. N. & Ravn, S. (2017). *Ta' fat om dansen – Rapport 2*. Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet. <http://fiibl.dk/wp-content/uploads/2016/02/Ta-fat-om-dansen-rapport-2.pdf>
- Mouritsen, F. (1995). Børnekultur – legekultur. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 13(3), 143-156. <https://doi.org/https://doi.org/10.5324/barn.v13i3.4850>
- Nagel, L. M. & Hovik, L. (2017). *Deltagelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Fagbokforlaget.
- Nationalt netværk af skoletjenester (2016a). *Erfaringer fra støttede samarbejdsprojekter – mellem skoler, kommuner, kulturinstitutioner og eksterne læringsmiljøer*. Nationalt netværk af skoletjenester. <https://skoletjenesten.dk/sites/default/files/2020-05/Erfaringer-fra-stoettede-samarbejdsprojekter-SkoletjenesteNetvaerk-2016.pdf>
- Nationalt netværk af skoletjenester (2016b). *Samarbejder og partnerskaber – mellem skoler, kommuner, kulturinstitutioner og eksterne læringsmiljøer*. <https://skoletjenesten.dk/sites/default/files/2020-05/Samarbejder-og-partnerskaber-SkoletjenesteNetvaerk-2016.pdf>
- Nielsen, A. M. W. & Sørensen, N. U. (2017). *Når kunst gør en forskel: Unges deltagelse i kunst- og kulturprojekter som alternativ arena for sociale indsatser*. Aalborg Universitetsforlag. https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/261934560/Ungsomsli_v4_ONLINE_Samlet.pdf
- Nielsen, F. V. (red.). (2010). *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010*. Faglig Enhed Musikpædagogik, Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Nielsen, J., Larsen, C. R., Fock, E. & Heide, T. (2017). *Hvordan styrker vi landskabet for professionelle klassiske ensembler og orkestre i Danmark?* Artana. https://www.kunst.dk/fileadmin/user_upload/Kunst_dk/Dokumenter/Om_os/Publikationer/2017/KlassiskeEnsemblerogOrkestre_2017.pdf
- Nielsen, L. Y. & Sørensen, N. U. (2014). *Unge i kunst og kulturprojekter. Unges perspektiver på deltagelse i modelforsøg om ungekultur*. Kulturstyrelsen. https://slks.dk/fileadmin/user_upload/Fotos/publikationer/Endelig_WEB_Unge_i_kunst-_og_kulturprojekter-07-web-rgb-150dpi__2_.pdf
- Norsk Kulturråd (2020). *Inkluderende kulturliv i Norden*. Norsk Kulturråd. <https://www.kulturradet.no/documents/10157/a19fd5b7-6f4a-4ab4-b4e5-84b9441c70f1>

- Norsk Kulturskoleråd (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordybning*. Norsk Kulturskoleråd.
<https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Okkels, E. M. (2017). 1+1=3 – Om potentialer i samarbejdet mellem folkeskolelærere og musikskolelærere. I H. H. Hjermitsev, T. R. S. Albrechtsen & B. M. Rasmussen (red.), *Professionsdannelse på tværs. Samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole* (s. 321-340). Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Pawson, R. (2013). *The science of evaluation*. Sage.
- Pawson, R. & Tilley, N. (2004). *Realistic evaluation*. Sage.
- Persson, T. (2001). *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal. En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. Ph.d.-afhandling, Göteborgs universitet.
<http://hdl.handle.net/2077/15399>
- Petersen, M. & Kornerup, I. (2021). *Børn som deltagere i professionelle praksis. Åbninger, muligheder og rettigheder*. Hans Reitzels Forlag.
- Pluss Leadership (2011). *Børn/Unge og Billedkunst. Kortlægning af situationen vedrørende billedkunst for, med og af børn og unge*. Børnekulturens Netværk.
https://www.danmarksbilledkunstlaerere.dk/wp-content/uploads/2014/09/Boern_Unge_og_Billedkunst_Endelig_udgave_151111.pdf
- Rambøll & Danmarks Evalueringsinstitut (2015). *Kortlægning: Børns møde med kunst og kultur i dagtilbud*. Kulturministeriet.
<https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/Kortl%C3%A6gning%20Kunst%20og%20kultur%20i%20dagtilbud.pdf>
- Rasmussen, B. M. (2017). Professionsdannelse og tværprofessionel teori og forskning. I H. H. Hjermitsev, T. R. S. Albrechtsen & B. M. Rasmussen (red.), *Professionsdannelse på tværs. Samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole* (s. 81-119). Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Rasmussen, C. H. (2015). Brugerinddragelse og kulturpolitisk kvalitet. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 18(1), 81-100.
<https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2015-01-06>
- Regeringen (2020). *Aftale mellem regeringen og Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Enhedslisten og Alternativet om: Finansloven for 2021*. Hentet fra
https://fm.dk/media/18513/aftale-om-finansloven-for-2021-og-aftale-om-stimuli-og-groen-genopretning_a.pdf
- Regeringen (2022). *Ansvar for Danmark. Det politiske grundlag for Danmarks regering*. Hentet fra
<https://www.stm.dk/media/11768/regeringsgrundlag-2022.pdf>
- Rehling, J. (1972). *De danske folke-musikskoler*. De danske folke-musikskolers sekretariat.
- Ringsager, K. (2015). *Rap, rettigheder, respekt: En musikalsk antropologi om medborgerskab, kosmopolitisme og brune rappere i Danmark*. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet.
- Ringsager, K., Boeskov, K. & Skjelbo, J. (2023). Den danske musikskole som en inkluderende læringsarena. I A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen-Scheel & Y. Hofvander Trulsson (red.), *Kulturskolen*

- som inkluderende kraft. Perspektiver fra forskning til forandring.* Cappelen Damm Akademisk.
- Rolle, C., Weidner, V., Weber, J. & Schlothfeldt, M. (2018). Role expectations and role conflicts within collaborative composing projects. I C. Christophersen & A. Kenny (red.), *Musician-teacher collaborations: Altering the chord* (s. 50-61). Routledge.
- Rønningen, A. (2017). The Norwegian municipal music and art schools in the light of community music. *International Journal of Community Music*, 10(1), 33-43. https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.33_1
- Rønningen, A. (2021). *Hvilke erfaringer har kulturskoler i Norge med at skabe adgang og deltagelse blandt flere børn og unge?* Præsentation ved online-seminar om Grib Engagementet, 13. oktober 2021, <https://slks.dk/omraader/kultursamarbejde/boern/temasider/gr-ib-engagementet/online-seminar-om-grib-engagementet>
- Rønningen, A., Boeskov, K., Christensen-Scheel, B. & Hofvander Trulsson, Y. (red.). (2023). *Kulturskolen som inkluderende kraft. Perspektiver fra forskning til forandring.* Cappelen Damm Akademisk.
- Rønningen, A., Jeppsson, C., Tillborg, A. D. L., Johnsen, H. B. & Holst, F. (2019). *Kulturskolerelateret forskning i Norden – en oversikt.* Norsk Kulturskoleråd & Statens Kulturråd, Sverige. https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/6344/orig/2019%20Forskningsoversikt%2025.4.pdf
- Sattrup, L. (2015). *Jamen, hvad skal vi kigge efter? En undersøgelse af hvordan kunstmuseer muliggør børns medborgerskab.* Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Schultz, C. & Østergaard, S. (2015). *Klubbernes gode samarbejde med skolen. Afsluttende rapport i forbindelse med projektet "Det gode samarbejde mellem skole og klub".* Center for Ungdomsstudier. <http://cur.nu/wp-content/uploads/pdf/klubbernesgodesamarbejdemedskolen.pdf>
- Slots- og Kulturstyrelsen (2019). *Folkebiblioteker i tal 2019.* Slots- og Kulturstyrelsen. https://slks.dk/fileadmin/user_upload/SLKS/Omraader/Kulturinstitutioner/Biblioteker/Biblioteksstatistik/Folkebiblioteker_i_tal_2019.pdf
- Stabell, E. M. & Jordhus-Lier, A. (2017). Fordybningsprogram i kulturskolen – i spenning mellom bredde og spesialisering. I E. Angelo, A. Rønningen & R. J. Rønning (red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS - den doble regnbuen* (s. 58-79). Cappelen Damm Akademisk.
- Sternfeld, N. (2013). Playing by the rules of the game. *Cumma Papers*(1). https://cummastudies.files.wordpress.com/2013/08/cummapapers1_sternfeld.pdf
- Styrelsen for Bibliotek og Medier (2010). *Folkebibliotekerne i vidensamfundet. Rapport fra udvalget for folkebibliotekerne i vidensamfundet.* Styrelsen for Bibliotek og Medier. https://slks.dk/fileadmin/publikationer/rapporter_oevrige/folkebib_i_vidensamfundet/pdf/Folkebib_i_videnssamf.pdf
- Sundhedsstyrelsen (2020). *Kultur på recept. Tværgående evaluering.* https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2020/Kultur-paa-recept_tvaergaaende-evaluering_foraar-2020.ashx?la=da&hash=FD5D5A98DB08B53DF10691CDF23BF742C17E977A

- Sundhedsstyrelsen (2022). *Danskernes sundhed. Den nationale sundhedsprofil 2021*. Sundhedsstyrelsen. <https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2022/Sundhedsprofil/Sundhedsprofilen.ashx>
- Svensk Kulturråd (2021). *Delaktighet och inflytande. Analys av utvecklingsbidrag till kulturskolor*. Svensk Kulturråd. https://www.kulturradet.se/globalassets/start/kulturskolecentrum/dokument-kulturskolecentrum/studie2021_delaktighetochinflytande.pdf
- Svensk Kulturråd (2022). *Barnrätt i praktiken*. Svensk Kulturråd. <https://www.kulturradet.se/publikationer/barnratt-i-praktiken/>
- Sørensen, A. S. (2016). "Participation" – The new cultural policy and communication agenda. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 19(1), 4-18.
- Sørensen, M. C. & Hansen, N. F. (2018). *Lærende partnerskaber mellem dagtilbud og kulturinstitutioner*. Historielab. https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/lærende-partnerskaber-mellem-dagtilbud-kulturinstitutioner/#wp_lightbox_prettyPhoto/0/
- Thorhauge, S. & Christensen, M. N. (2018). *KULT-Projektet. Følgforskningens resultater og anbefalinger*. Historielab. <https://historielab.dk/wp-content/uploads/2018/05/KULT-f%C3%B8lgforskning-HistorieLab-2018.pdf>
- Tænketanken for Ungekultur. (2020). *På opdagelse i ungekulturen*. Tænketanken for Ungekultur. [https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Boern_og_unge/Unge/Paa_opdagelse_i_ungekulturen_til_WEB.Mette U.pdf](https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Boern_og_unge/Unge/Paa_opdagelse_i_ungekulturen_til_WEB.Mette_U.pdf)
- Undervisningsministeriet (2019). *Samarbejde mellem skole, fritidsliv og lokalsamfund – der understøtter inkluderende læringsmiljøer*. Undervisningsministeriet. <https://emu.dk/sites/default/files/2019-02/Temah%C3%A6fte%20-%20Samarbejde%20mellem%20skole%20%20fritidsliv%20og%20lokalsamfund%20.pdf>
- Valtysson, B. (2010). Access culture: Web 2.0 and cultural participation. *International Journal of Cultural Policy*, 16(2), 200-214. <https://doi.org/10.1080/10286630902902954>
- Videnscenter for musik i Region Midtjylland. (2021). *Musikuddannelse i Region Midtjylland. Rapport fra forundersøgelse*. Videnscenter for Region Midtjylland og VIA University College. <https://www.via.dk/-/media/VIA/om-via/presse/nyheder-2021/dokumenter/analyserapport-musikuddannelse-i-region-midtjylland-december-2021.pdf>
- Vinther, O. (1997). *Musikkonservatorierne og musikskolerne. En relationsanalyse*. Det Jyske Musikkonservatorium.
- VIVE (2018). *Børn og unge i Danmark – Velfærd og trivsel 2018*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/media/pure/10762/2240313>
- Vores museum (2021). *Vores museum – slutrapport*. Vores museum. <https://voresmuseum.dk/in-the-media/her-er-vores-museums-vigtigste-resultater/>
- Westerlund, H. & Björck, C. (2022). *Sustainability and beyond: Music schools and their ecosystems* Præsentation d. 14. oktober 2022 ved konferencen Sustainability – Music schools and their ecosystems: Building sustainable futures. Wien/Online.

- Westerlund, H., Karttunen, S., Lehtikoinen, K., Laes, T., Väkevää, L. & Anttila, E. (2021). Expanding Professional Responsibility in Arts Education: Social Innovations Paving the Way for Systems Reflexivity. *International Journal of Education & the Arts*, 22(8). <https://doi.org/10.26209/ijea22n8>
- Wolf, S. A. (2008). The Mysteries of Creative Partnerships. *Journal of teacher education*, 59(1), 89-102. <https://doi.org/10.1177/0022487107310750>
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. Sage.
- Zarobe, L. & Bungay, H. (2017). The role of arts activities in developing resilience and mental wellbeing in children and young people a rapid review of the literature. *Perspect Public Health*, 137(6), 337-347. <https://doi.org/10.1177/1757913917712283>

STØTTEDE PROJEKTER 2021

Skabertrang – kreative ungefællesskaber i nye formater

Roskilde Kommune vil med modelforsøget udvikle nye kompetencer og formater til fremtidens kulturskoler, kunstformidlere og uddannelsesinstitutioner. Modelforsøget sigter mod at udvikle en bredere kunstpædagogisk faglighed præget af medskabelse og sømløst tværestetisk og tværfagligt samarbejde. Her vil man fokusere på at skabe nye måder at etablere og støtte kunstneriske, kreative ungefællesskaber, der inkluderer unge, som normalt ikke er engageret i kunst og kultur.

Målgruppe: Primært 13-18-årige og sekundært 9-19-årige.

Kunstarter: Billedkunst, dans, performance og poesi/tekstskrivning.

Den Magiske Musikmaskine

Esbjerg og Odense Kommuner vil i samarbejde etablere et rejsehold af fagprofessionelle, der sammen med skolernes egne lærere kombinerer lokal kendskab med sagkundskab og omsætter det til musik. Modelforsøget vil nå ud til flere børn og unge i skolerne gennem en agil vifte af skabende aktiviteter, der tager udgangspunkt i børnenes naturlige musikalitet og vækker deres interesse og nysgerrighed.

Modelforsøget bibringer derudover ekstra underviser- og kunstnerressourcer i folkeskolens musikundervisning og SFO-tid, tæt på hvor børn og unge befinder sig.

Målgruppe: 3.-6. klasse.

Kunstarter: Musik.

Musik med Krop

Fredensborg Kommune vil i samarbejde med Lolland, Aalborg og Tårnby Kommuner invitere børn ind i kunstneriske fællesskaber, hvor fantasi, kreativitet og skaberlyst stimuleres. Modelforsøget initieres ud fra forståelsen af, at kunst, kultur og kreativitet har opbyggelig betydning for børns kognitive, sociale og motoriske udvikling.

Modelforsøget vil give 700 børn fra 4 kommuner; 8 skoler/institutioner og 32 klasser/grupper et 8-ugers forløb, hvor musik-motorikrytmik-dans udvikles med kroppen i centrum. Forskere og kunstnere bidrager til udvikling og implementering. Derudover vil lærere og pædagoger kompetenceudvikles gennem forsøget.

Målgruppe: 5-9-årige, 0.-2. klasse såvel som 0.-9. klasse med fokus på elever med autismespektrumforstyrrelse.

Kunstarter: Musik og dans.

Det Musiske Skolesystem

Hjørring Kommune vil med modelforsøget bruge musikken som løftestang for børns sociale og personlige udvikling. Gennem musisk og æstetisk læring investerer modelforsøget i alle børns læring, trivsel og dannelse ved brug af den musikpædagogiske metode El Sistema.

Musikken skal herigennem udgøre en rød tråd i overgangen fra dagtilbud til skole. Visionen er, at alle børn i Hjørring Kommune lærer at spille musik i løbet af deres tid i dagtilbud og skole. 11 daginstitutioner og 3 skolecentre indgår i samarbejdet.

Målgruppe: 4-5-årige i dagtilbud og skoleelever til og med 5.-6. klasse.

Kunstarter: Musik.

Kulturspor

Viborg og Skive Kommuner samarbejder om modelforsøget, der arbejder aktivt med puljens formål i form af udvikling af elevsammensætning, -rekruttering og outreach såvel som samarbejde på tværs af kommunale institutioner, foreningsliv og undervisningssektorer.

Modelforsøget vil gennem integreret og tværfagligt kvalificerende indsatser i folkeskolen søge mod at give alle børn og unge adgang til et aktivt og skabende liv med kultur. I alt 19 institutioner vil deltage i modelforsøget, heriblandt Kulturskolen Viborg, Skive Musikskole, Kulturprinsen, VIA/TAW Viborg og VIA læreruddannelsen i Skive.

Målgruppe: 0.-10. klasse.

Kunstarter: Musik, billedkunst, scenekunst, tegning og animation.

Børnekulturstafetten

Holbæk og Odsherred Kommuner samarbejder om modelforsøget, hvor formålet er at styrke samarbejde mellem kunstnere, kulturskoleundervisere og dagtilbud i kommunerne. Dette er med henblik på udvikling af samskabelse, der kan motivere og skabe varig interesse for kunst- og kulturtilbud hos børn i dagtilbud og deres forældre.

Forsøget vil prioritere deltagelse fra yderområder, hvor børnenes møde med kunst- og kulturtilbud hæmmes af økonomiske forhold, kulturelle vaner eller geografisk afstand. Ydermere sigter modelforsøget mod at videreudvikle de involverede faggruppers viden og kompetencer i forhold til arbejdet med æstetisk praksis for børn i dagtilbud.

Målgruppe: Børn i dagtilbud.

Kunstarter: Teater, litteratur, tegning, drama, billedkunst og musik.

Rammer der Rummer

Vejle Kommune vil i samarbejde med Designskolen Kolding og Rytmaskonservatorium undersøge de fysiske rammer som ressource. Modelforsøget er således baseret på en antagelse om, at de fysiske rammer rummer potentiale for udvikling af nye pædagogiske og formidlingsmæssige former. Herved muliggøres en strategisk udvikling af undervisningstilbud og målet om bredere deltagelse.

Målgrupperne er 17-19-årige unge og børnefamilier, og der vil blive gennemført mindst seks indsatser af mindst tre måneders varighed.

Kunstarter: Musik m.m.

Musik- og Kulturskolen som demokratisk arena

Ballerup og Egedal Kommuner vil med projektparaplyen igangsætte tre modelforsøg på tværs af kommunegrænser. Formålet er at give flere børn og unge lyst til at deltage og engagere sig i lokale musik- og kunstmiljøer for derigennem at udvikle aktivt medborgerskab.

Der sigtes mod udvikling af nye aktiviteter, miljøer og pædagogikker med fokus på skabende fællesskaber og elevejskab. Derudover vil en aktiv del af modelforsøgene være et kompetenceudviklingsforløb for alle deltagende aktører designet og faciliteret af Rytmisk Musikkonservatorium.

Målgruppe: 3.-4. klasse og 12-24-årige.

Kunstarter: Medier og teknologier, som børn/unge er kompetente brugere af.

Grib engagementet – fold kunsten ud!

Faaborg-Midtfyn Kommune vil med modelforsøget tiltrække og engagere børn og unge i kunst- og kulturaktiviteter. Mange børn og unge i Faaborg-Midtfyn får ikke gjort sig erfaringer med kunst og kreativitet i deres fritid, hvilket blandt andet kan skyldes, at kommunen ligger under landsgennemsnittet i uddannelses- og indtægtsniveau.

Kommunen ønsker med modelforsøget at udvikle på eksisterende aktiviteter og afprøve nye tilbud med et højt kunstfagligt niveau. Modelforsøget er henvendt til børn og unge op til 24 år og vil eksperimentere med lokalt forankrede samarbejder, lokal synlighed, involvering af familier og nye formater i kulturelle fritidstilbud.

Kunstarter: Musik, teater, litteratur/skriveværksted, billedkunst, design og film.

Grib engagementet i de musiske fællesskaber

Aarhus Kommune vil med modelforsøget udvikle langtidsholdbare modeller i fællesskab mellem kunstskoler og specialklasser, så eleverne får adgang og lyst til at deltage i fællesskaber indenfor musik, teater, dans og billedkunst.

Modelforsøget er målrettet elever fra specialklasser og indbefatter et strategisk samarbejde med PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) og understøttes af følgeforskning fra VIA UC, der er med til at skabe fælles kompetenceudvikling og forankring.

Kunstarter: Teater, dans, visuel kunst og musik.

Kreative Containere – plads til nysgerrighed og engagement

Nordfyns og Varde Kommuner samarbejder om modelforsøget, hvor formålet er at fremme børns engagement i de kreative fag. For at opnå dette etableres fysiske rum i form af kreative containere, hvori børn i folkeskolen kan arbejde, lege, skabe og eksperimentere mere med musik og kunst.

Sideløbende samarbejder kommunerne med Syddansk Musikkonservatorium om at udvikle pædagogiske tilgange til musikken i krydsfeltet mellem

skole og musikskole, hvor særligt børnenes adgang til instrumenter, fysiske rum og faciliteter står i centrum.

Målgruppe: Alle elever på deltagende folkeskoler såvel som lærere i de kreative fag, musikskolelærere og musikpædagogikstuderende ved Syddansk Musikkonservatorium.

Kunstarter: Musik.

Grib kreativiteten – Unge skaber engagement

Silkeborg, Hedensted, Odder og Skanderborg Kommuner samarbejder om at fremkalde unges interesser og evner for det kunstneriske og kreative. Modelforsøget vil i samarbejde med de unge skabe og definere nye rammer for deltagelse i kunstneriske og kreative aktiviteter – særligt med henblik på de 13-18-årige.

Fokusgruppeinterviews med målgruppen, såvel som workshops i involverende og samskabende læringstilgange for de medvirkende undervisere, vil være afsæt for modelforsøget med kulturklubaktiviteter i hver af de medvirkende kommuner.

Kunstarter: Musik, dans, billedkunst og drama.

Kulturen flytter ud – et kulturelt eksperimentarium

Lejre, Ringsted, og Kalundborg Kommuner går sammen om at kvalificere og udbrede musik- og kulturskolernes læringstilbud, så de bliver lettere tilgængelige for alle børn og unge. I et lærende samspil mellem pædagogisk personale fra SFO'er og klubber, musik- og kulturskolernes undervisere/kunstnere og Professionshøjskolen Absalon vil kommunerne med modelforsøget udvikle nye former for fleksible og uformelle læringsmiljøer, der kan medvirke til, at flere børn og unge møder kunst og kultur.

Modelforsøget modtager et tilskud på 2.159.546 kroner.

Målgruppe: To forskellige målgrupper fordelt på tre kommuner – de 10-12-årige og de 13-17-årige.

Kunstarter: Musik, lyd, billedkunst, animation, drama og dans.

Story of My Life

Gentofte Kommune vil med modelforsøget afprøve nye og alternative tværkunstneriske metoder med henblik på at rekruttere nye elever i alderen 13-24 år til kulturskolen og Gentofte Musikskole.

Modelforsøget bygger på ungdomsteatret C:NTACTs metoder og består af en række workshops, der skal skabe en forestilling, som skal opføres på Bellevue Teatret. *Story of My Life* tager udgangspunkt i deltagerens egne fortællinger, som formidles gennem skabende processer og etablerer nye relationer og positive, forpligtende fællesskaber.

Kunstarter: Scenekunst, dans, rap, digtning og musik.

STØTTEDE PROJEKTER 2022

Børnekulturstafetten 2 – Finalen

Holbæk og Odsherred Kommuner samarbejder om modelforsøget, der har til formål at øge interessen for kunst og kultur med udgangspunkt i dagtilbudsbørns egen legende kreativitet. Visionen er, at en større gruppe af kommunernes børn i dagtilbud fremover tager del i kommunernes kunst- og kulturtilbud, og at tilbuddene i endnu højere grad målrettes aktiv, medskabende deltagelse. Modelforsøget er en forlængelse af kommunens modelforsøg af samme navn fra 2021.

Målgruppe: Vuggestue- og børnehavebørn fra 2-6 år.

Kunstarter: Litteratur, billedkunst, musik og scenekunst.

Partnere: Odsherred Kommune (Kultur og Fritidsforvaltningen, Odsherred Musikskole, Odsherredbibliotekerne), Holbæk Kommune (Kultur- og Fritidsforvaltningen, Holbæk Kulturskole, Teater Fair Play, Læring og Trivsel), Teaterskolen Harlekin og PH Absalon.

Skabertrang – kreative ungefællesskaber i nye formater

Roskilde Kommune vil med modelforsøget skabe nye måder at etablere, udvikle og støtte kreative ungefællesskaber med det formål at øge interessen for kunst og kultur hos unge, som normalt ikke er engagerede i kunst og kultur. Formålet er at skabe nye bæredygtige ungefællesskaber med kreativitet som omdrejningspunktet. Modelforsøget er en forlængelse af kommunens modelforsøg med samme navn fra 2021.

Målgruppe: Primært de 13-18-årige unge og sekundært de 9-12-årige børn og de 19-24-årige unge.

Kunstarter: Musik, billedkunst, dans/performance og poesi/tekstskrivning.

Partnere: Roskilde Kulturskole, Roskilde Musiske Skole, Fritidsklubberne i Roskilde, Rytmisk Musikkonservatorium, Egnsteatret Aaben Dans og Museet for Samtidskunst.

Grib kreativiteten – De unge skaber engagement vol. 2

I Skanderborg, Hedensted, Odder og Silkeborg Kommuner vil musik- og kulturskolerne med modelforsøget videreudvikle et brugerdrevet kulturklubkoncept med det formål at styrke børn og unges frie kreativitet og skabertrang indenfor de kunstneriske fag. Den inspiration, erfaring og viden, der tilegnes via modelforsøget, skal bidrage til at kvalificere og udvikle undervisningspraksis og -formater i ungdomsskolerne, folkeskoler og musik- og kulturskoler.

Målgruppe: Børn og unge 7-20 år.

Kunstarter: Billedkunst, musik og scenekunst.

Partnere: Ungdomsskolerne, musik- og kulturskolerne, to folkeskoler i hver af de deltagende kommuner (Skanderborg, Odder, Hedensted og Silkeborg Kommuner) og VIA University.

Mød Musikken

Furesø Kommune og Furesø Musikskole vil med modelforsøget samarbejde om at udvikle musiktilbud for elever med autismspektrumforstyrrelse (ASF). Udviklingen vil foregå gennem kompetenceudvikling af musikundervisere, afprøvning af forskellige tilbud på flere klassetrin og etablering af et udviklende partnerskab med musikterapiuddannelsen. Det langsigtede formål er at etablere et udgangspunkt, så man kan rumme og tilbyde kvalificerede undervisningstilbud til denne målgruppe med mulighed for udvidelse til flere sårbare målgrupper.

Målgruppe: Primært de 6-15-årige på autismeafdeling.

Partnere: Furesø Musikskole, Lille Værløse Skole og en lektor i musikterapi fra Center for Dokumentation og Forskning i Musikterapi (CEDEMUS) på Aalborg Universitet.

Kunstarter: Musik.

Musik med Krop 2

Fredensborg Kommune vil i samarbejde med Tårnby, Lolland og Aalborg Kommuner give børn et løft i forhold til grundlæggende musiske, kunstneriske og motoriske færdigheder, og stimulere til en mere aktiv deltagelse i kunst og kulturlivet. Modelforsøget vil desuden løfte undervisernes kompetencer gennem en ny kunstpædagogisk praksis, der favner dans, musik/rytmik og grundmotorisk træning. Det ønskede resultat er at danne børns musiske og kropslige forståelse samt introducere undervisere og politikere for, hvilken basal betydning udviklingen af musiske, kunstneriske og motoriske færdigheder har for børns identitet, læring og fejlmodighed. Modelforsøget skal skabe forudsætninger for en langtidsholdbar model, der kan forankres, forandres og med tiden udvides til flere kunstformer. Modelforsøget er en videreførelse af forsøget i 2021 af samme navn.

Målgruppe: Børn i børnehave og 0. klasse.

Partnere: Musikskole, kulturskole, folkeskoler og gymnastikforeninger fra hhv. Fredensborg, Tårnby, Lolland og Aalborg Kommuner.

Kunstarter: Musik.

Nye praksisser for arbejdet med æstetik i dagtilbud og klubber

Københavns Kommune og Børnekulturstedet Karens Minde vil med modelforsøget finde bæredygtige, realistiske og langsigtede løsninger til at nå en børne- og ungegruppe, som ikke af sig selv opsøger kunst og kultur. Dette skal gøres ved at eksperimentere med nye praksisser for arbejdet med æstetik i henholdsvis dagtilbud, klubber og helhedsplaner.

Målgruppe: Primært de 6-14-årige børn og unge fra klubber og det udsatte boligområde Sjælør Boulevard samt de 3-6-årige i dagtilbud.

Partnere: Børnekulturstedet Karens Minde, Rubinens fritids- og ungdomsklub, den boligsociale helhedsplan Mit Kvarter, lokale institutioner og Københavns Professionshøjskole.

Kunstarter: Scenekunst, billedkunst, musik.

Bandfabrikken – udviklende fællesskaber

Modelforsøget i Herning, Ikast-Brande, Holstebro og Ringkøbing-Skjern Kommuner har til formål at skabe et sammenhængende, kreativt fællesskab i lokale bandklubber for børn og unge fra 9 til 18 år. I modelforsøget afprøves og udvikles pædagogiske metoder, og der skabes rum, hvor børn og unge kan udfolde sig og styrke deres kreativitet, musikalske kompetencer og evner udi kulturelt entreprenørskab, imens de får nye venner. Det sker i samarbejde mellem kommunernes musik- og kulturskoler, ungdomsskoler, scener og spillesteder – i lokale miljøer og i udvekslinger på tværs af regionen.

Målgruppe: Børn og unge 9 til 18 år.

Partnere: Musikskolen, kulturskolen, ungdomsskolen, lokalscener og spillesteder i hhv. Herning, Ikast-Brande, Holstebro og Ringkøbing-Skjern Kommuner.

Kunstarter: Musik.

Kulturen flytter ud – et kulturelt eksperimentarium for børn og unge med kompetenceudvikling for faggrupperne

Modelforsøget er et fortsat samarbejde mellem Kalundborg og Lejre Kommuner samt Professionshøjskolen Absalon. Modelforsøget bygger videre på de erfaringer, der er opnået i forrige års modelforsøg med kulturforløb i uformelle læringsmiljøer for børn og unge i SFO- og klubregi. Formålet med modelforsøget er at kvalificere, hvordan det tværfaglige samarbejde bedst understøtter børn og unges adgang og deltagelse i kommunernes kunst- og kulturtilbud i SFO og klub. Dette søges opnået gennem strukturerede kompetenceudviklingsforløb med fokus på at styrke faggruppernes tværprofessionelle samarbejde.

Målgruppe: Børn i SFO og fritidsklubber.

Partnere: Musisk Skole i Kalundborg, UNGKalundborg, Lejre Musik- og Billedskole, SFO'er i Lejre og Professionshøjskolen Absalon.

Kunstarter: Musik, scenekunst, litteratur, billedkunst og film.

KULTURLYST – BørneTakeover af Børnekulturens fyrtårn og laboratorie

Høje-Taastrups Kommunes modelforsøg tester nye tilgange til tværprofessionelle arbejdsfællesskaber med det formål at bidrage til, at flere børn og unge bliver medudviklere af og initiativtagere til kulturen. Modelforsøget skal bidrage til at udvikle nye undervisningsformer og udgør et pilotprojekt for mulige veje for husets fremtidige samarbejder, hverdagspraksisser og som børnekulturlaboratorie – både i husets institutioner og på tværs. Modelforsøget er på den måde med til at skabe nye perspektiver på, hvordan et børne- og kulturhus kan gøre børn og unge medudviklere af og initiativtagere til kulturen.

Målgruppe: Børn i 6. klasse og SFO, billedkunstlærere og billedkunstnere, børn og unge i Billedskolen.

Partnere: Skoler, SFO'er samt billedskolen, musikskolen, dramaskolen, Ole Rømer-Skolen i Høje-Taastrup Kommune samt Taastrup Teater- og Musikhus og Billedkunstnernes Forbund.

Kunstarter: Musik, billedkunst og scenekunst.

Giv scenen fri

I modelforsøget samarbejder Gribskov, Hillerød, Helsingør og Halsnæs Kommuner om at skabe nye kreative miljøer og fællesskaber og opsøge og finde musisk uopdyrket land til gavn for de børn og unge, der normalt ikke søger musik- og kulturskoletilbud. Dette søges opnået gennem uformelle læringsrum og en fleksibel og åben værkstedstilgang med ung til ung-læring. Modelforsøget undersøger, hvad der skal til for, at børn og unge bliver engagerede i kreative aktiviteter for fremadrettet at skabe bæredygtige, inkluderende fællesskaber med mangfoldighed som fællesnævner.

Målgruppe: Børn og unge 8-18 år.

Partnere: 1) Kulturskole, ungdomsskole og bibliotek i Gribskov Kommune 2) Musik- og billedskolen og ungdomsklubben i Halsnæs Kommune 3) Musikskolen, Billedskolen og lokale kulturhuse i Helsingør Kommune 4) Musikskole, bibliotek, ungdomsskole, skoler, Klaverfabrikken, SSP Basen og Streetlab Hillerød.

Kunstarter: Musik, scenekunst, litteratur, billedkunst.

Grib engagementet i de musiske fællesskaber

Aarhus Kommunes modelforsøg er målrettet børn i specialklasser, som tilbydes forløb indenfor musik, teater og billedkunst i et nært samarbejde mellem lærere, pædagoger, Teater Filuren og Aarhus Billed- og Medieskole. Modelforsøget søger at give børn i specialklasser lettere adgang til at deltage i fællesskaber indenfor musik, teater og billedkunst i rammer og med metoder, der er tilpasset deres behov. Derudover bestræber modelforsøget på at styrke både specialpædagogikken og kunstskolernes evner til at rumme en stadig mere mangfoldig gruppe af børn i undervisnings- og fritidstilbud. Modelforsøget bygger videre på kommunens modelforsøg fra 2021 af samme navn.

Målgruppe: Specialklasser på mellemtrinnet.

Partnere: Teaterhuset Filuren, Aarhus Billed- og Medieskole og Aarhus Musikskole, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning og Sundhed, Børn og Unge og Børnekulturhuset, Kulturforvaltningen.

Kunstarter: Musik, visuel kunst, scenekunst.

Afprøvning af alternative og forudsætningsfri, skabende undervisningsformer i Ishøj, Glostrup og Brøndby

Ishøj, Glostrup og Brøndby Kommuners modelforsøg er et samarbejde mellem musik- og kulturskoler og andre aktører på børne-, unge- og kulturområdet. I dette forsøg vil der blive afprøvet undervisningsformer, hvor børn forudsætningsfrit skaber musik. Modelforsøget bæres af tre planlagte forløb med aktiviteter, der bygger på mødet mellem det digitale og analoge, mellem undervisning og facilitering og mellem velkendte og nye musikmiljøer.

Målgruppe: 4.-7. klasse.

Partnere: Skoler, klubber, SFO'er og musik- og kulturskole i Ishøj, Glostrup og Brøndby Kommuner.

Kunstarter: Musik.

Mere kulturskole på Amager

Københavns Kommune og Børnekulturhus Ama'rs modelforsøg har til formål at skabe flere kulturtilbud i en demokratisk proces samt at udvikle nye læringsmiljøer. Modelforsøget skal bidrage til ny viden og nye erfaringer indenfor den socialpædagogiske tilgang og er et led i kommunens langsigtede plan om at styrke området og skabe de faciliteringer og ordninger, der sikrer, at endnu flere børn får glæde af kulturtilbud. I forsøget prioriteres dialogen med de unge, og der arbejdes med alle kunstformer.

Målgruppe: Børn og unge 10-18 år.

Partnere: Rytmisk Center, Fritidsklub Joker, Idrætsprojektet, Børnekulturhus Amar/Kulturpiloterne og Peder Lykke Skolen.

Kunstarter: Musik, billedkunst og scenekunst.



Bandmedlemmer på 9-11 år spiller første koncert og agerer publikum med Bandfabrikken på Fermaten. Fotos: Jon Kristensen.

BILAG 1

EVALUERINGSSKABELON

– GRIB ENGAGEMENTET

INTRODUKTION

Denne evalueringsskabelon er den fælles ramme, som hvert modelforsøg skal tage udgangspunkt i, når modelforsøgets evalueringsrapport skal udarbejdes. Skabelonen indeholder fem dele med overskrifterne:

1) Projektoplysninger, 2) Adgang, 3) Deltagelse, 4) Tværfagligt samarbejde, 5) Sammenhæng og forankring. I hver del findes en række punkter og spørgsmål, som skal besvares så fyldestgørende som muligt. For at lette arbejdet med evalueringen er der udarbejdet en vejledning, hvor det angives, hvad der er væsentligt at beskrive og redegøre for under hvert enkelt punkt.

Vær opmærksom på, at hvis modelforsøget består af flere kunstpædagogiske praksisser, der gennemføres i forskellige kontekster, så skal de evalueres som adskilte projekter. Delprojekter i samme type kontekster, for eksempel musikskole-folkeskole-samarbejder på forskellige skoler, kan evalueres samlet, såfremt de tager udgangspunkt i de samme antagelser.

Modelforsøgets evalueringsrapport skal ses i sammenhæng med det tidligere udarbejdede evalueringsdesign, som angiver, hvordan modelforsøget bliver dokumenteret. Hvis der er væsentlige ændringer i jeres evalueringsdesign i forhold til den udgave, I udarbejdede i oktober, skal I angive dem i punkt 1.6 nedenfor.

1. PROJEKTOPLYSNINGER

I dette afsnit beskrives modelforsøgets ide, mål og organisering.

1.1. Beskriv modelforsøgets overordnede ide.

1.2. Beskriv modelforsøgets målsætninger, herunder hvem de primære målgrupper for modelforsøgets aktiviteter har været.

1.3. Beskriv modelforsøgets kunstpædagogiske aktiviteter, herunder:

- Hvilke aktiviteter er afviklet?
- Hvor og hvordan er de afviklet?
- Hvem og hvor mange har deltaget i aktiviteterne?

1.4. Beskriv modelforsøgets organisatoriske niveau, herunder:

- Hvem har indgået som partnere i modelforsøget?
- Hvilke roller har partnerne haft?

1.5. Angiv, hvilke dele af modelforsøget der indgår i evalueringen, herunder:

- Hvilke kunstpædagogiske aktiviteter har evalueringen haft fokus på at skabe viden om?
- Hvilke typer af tværfagligt samarbejde har evalueringen haft fokus på at skabe viden om?

1.6. Beskriv evt. afvigelser i dokumentationsmetoder i forhold til det tidligere godkendte evalueringsdesign.

2. Adgang

I dette afsnit behandles modelforsøgets evaluering af spørgsmålet om adgang. Adgang handler om at give børn og unge reel mulighed for at være til stede som legitime og fulgyldige deltagere i kunst- og kulturaktiviteter.

2.1. Angiv modelforsøgets antagelser knyttet til adgang.

2.2. Beskriv så konkret som muligt, hvordan modelforsøget har arbejdet med hver enkelt antagelse.

2.3. Hvilke indsigter er skabt i arbejdet med antagelserne?

- I hvor høj grad blev hver enkelt antagelse bekræftet?
- Hvilke variationer har I observeret i forhold til at skabe adgang for målgruppen?
- Hvilke faktorer bidrog i særlig grad til at understøtte adgang til aktiviteten?
- Hvilke faktorer synes at være barrierer for adgang til aktiviteten?
- Hvilke nye antagelser om adgang er opstået i processen?
- Hvilke tiltag kunne sættes i værk for at styrke adgangen til aktiviteten?

3. DELTAGELSE

I dette afsnit behandles modelforsøgets evaluering af spørgsmålet om deltagelse. Deltagelse handler om at udvikle børn og unges handlemuligheder, ejerskab og engagement i de aktiviteter, de har fået adgang til.

3.1. Angiv modelforsøgets antagelser knyttet til deltagelse.

3.2. Beskriv så konkret som muligt, hvordan modelforsøget har arbejdet med hver enkelt antagelse.

3.3. Hvilke indsigter er skabt i arbejdet med antagelserne?

- I hvor høj grad blev hver enkelt antagelse bekræftet?
- Hvilke variationer har I observeret i forhold til at styrke deltagelsen for målgruppen?
- Hvilke faktorer bidrog i særlig grad til at understøtte deltagelsen?
- Hvilke faktorer blev oplevet som hæmmende for deltagelsen?
- Hvilke nye antagelser om deltagelse er opstået i processen?
- Hvilke tiltag kunne sættes i værk for at styrke deltagelsen?

4. TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE

Evalueringen af det tværfaglige samarbejde fokuserer på at skabe indsigt i de erfaringer, som er gjort i modelforsøget med at udvikle og undersøge det gode tværfagligt samarbejde.

4.1. Beskriv, hvordan det tværfaglige samarbejde har været organiseret, hvilke kontekstuelle forhold der har haft betydning for samarbejdet, samt hvilke dimensioner af det tværfaglige samarbejde som modelforsøget i særlig grad har fokuseret på at udvikle og undersøge.

4.2. Hvilke indsigter er skabt i processen?

- Hvilke faktorer og forhold synes særligt at have understøttet og fremmet det gode tværfaglige samarbejde i forhold til de udvalgte dimensioner?

- Hvilke faktorer og forhold synes at have vanskeliggjort det gode tværfaglige samarbejde i forhold til de udvalgte dimensioner?
- Hvilke tiltag kunne sættes i værk for at styrke det tværfaglige samarbejde?

5. SAMMENHÆNG OG FORANKRING

I dette afsnit evalueres sammenhængen mellem den kunstpædagogiske praksis og det tværfaglige samarbejde, og der fokuseres på mulighederne og udfordringerne ved at forankre og videreføre modelforsøgets positive erfaringer.

5.1. Den tværfaglige praksis som fundament for adgang og deltagelse.

- På hvilke måder har den tværfaglige praksis understøttet modelforsøgets mål for adgang og deltagelse?
- Hvilken ny viden om adgang og deltagelse er skabt i kraft af samarbejdet?
- Hvilke nye måder at arbejde på er udviklet i kraft af samarbejdet?

5.2. Forankring.

- Hvilke muligheder ser I for at forankre og videreudvikle de positive erfaringer fra modelforsøget i jeres lokale kontekst?
- Hvilke barrierer ser I for forankring og videreudvikling?
- Hvilke tiltag på lokalt, regionalt og/eller nationalt niveau vurderer I som nødvendige eller ønskværdige for at forankre og videreudvikle de positive erfaringer fra modelforsøget?

