

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 66 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Hanne Kusk

Kunstpædagogik med måske-universer

Resumé

Denne artikel tager udgangspunkt i et kunstpædagogisk forløb i en børnehave, som analyseres og diskuteres i relation til begreberne åbenhed og verdensvendthed (Biesta 2017) deltagelse og interaktivitet (Hovik og Nagel, 2017), intraaktivitet og sympoiese (Otterstad, 2013, Haraway, 2016). Det undersøges hvilke *propositioner* (tiltag eller invitationer) der anvendes til at styrke den kraftfulde spænding mellem kunst og pædagogik. Forfatter Mette Hegnhøj er kunstner i forløbet, hvor oplæsning og fysiske børnebogsuniverser udfoldes med to børnegrupper i Snedsted Børnehave som en del af projektet *LegeKunst*. Empirien er fotos, video- og lydoptagelser fra det kunstpædagogiske forløb med børnene, lydoptagelser af de efterfølgende refleksionsdialoger mellem kunstner og pædagoger, og en podcast hvor kunstneren fortæller om forløbet. Ud fra dette uddrages nogle bud på propositioner der kan styrke både det kunstneriske og pædagogiske i kommende kunstpædagogiske forløb. Det er *de syv magiske kunstpædagogiske greb*: Inspiration, forvandling, forventning, stier, skjulte objekter, åbenhed og dramaturgisk sans. Grebene kan anvendes af både kunstnere og pædagoger.

Nøgleord

kunstpædagogik; kunstpædagogiske greb; åbenhed; verdensvendthed; deltagelse; interaktivitet; intraaktivitet og sympoiesis.



Ill. 1: Objekter i kunstnerens kurv

»Sidste gang havde vi fødderne i vand til oplæsningen, imens fortællingen foregik mellem fødderne på os. Vi er spændte på hvad der skal ske i dag. Vi lytter til lyde på mobiltelefonen og gætter på hvad der skal ske. Alle er nysgerrige da døren åbnes ind til

børnenes stue. Kunstneren lægger en sti af kviste med blade for fødderne af hver enkelt, og alle finder en plads på en pude i cirklen. Der står en balje foran hver, og i dag er baljerne fyldt med jord. I midten af rundkredsen er der efterårsblade, agern, og kviste. Vi inviteres til at bygge små skove i vores baljer og navngive dem. Kunstneren viser en Pop-up-bog, som taler polsk og handler om et dovendyr i regnskoven. I bogen rydder store maskiner skoven. Hun tager nogle gravemaskiner frem, hvorefter hun opfordrer os til at sige maskinlyde og at rydde skovene som vi lige har skabt og navngivet» (Forskerfortælling).

Fra en pædagogisk vinkel kan det virke voldsomt og destruktivt at ødelægge noget vi netop har skabt. At det skabte har fået et navn, er med til at understrege betydningen af det og voldsomheden i at det ødelægges. I forhold til børns leg er det dog ikke usædvanligt både at opbygge og ødelægge (Jørgensen, 2021).

Fra en kunstnerisk vinkel er der tale om at lade sig inspirere af det der sker i bogen, hvor skoven nedbrydes. Som i de fleste fortællinger er der farer der lurker og her er det maskiner der vil ødelægge skovene. Fortællingen vil fortsætte, og mon ikke der er håb for både skove og dovendyr? Spændingen mellem det pædagogiske og det kunstneriske udfoldes i denne artikel. Skovene vender vi tilbage til...



Ill. 2: Kunstnerisk iscenesættelse

Kunstpædagogik og aktionsforskning

Projektet er et kritisk-utopisk aktionsforskningsprojekt, hvor det kritiske er rettet mod vilkår og rammer for æstetiske processer i dagtilbud, og det utopiske mod drømmende tilgange til, hvordan disse rammer kan *ændres* (Nielsen og Nielsen, 2016, 2020). Via aktionslæring skabes nye handlemuligheder i praksis, gennem undersøgelse, deltagelse og skabende fællesskab. Jeg indgår som legende deltager i det kunstpædagogiske forløb og som sparringspartner i evalueringsmøderne efter hver gang (Jensen, 2012, 2019, 2020). Dette dokumenteres og indgår i analyser, diskussioner og formidling i forskningsprojektet *Fællesskaber omkring legende æstetiske processer i dagtilbud*, der er knyttet til det nationale projekt, *LegeKunst*, som har til formål at højne kvaliteten af børns møde med kunst og kultur (Legekunst.nu). Her følger jeg tre kunstneres kunstpædagogiske processer i dagtilbud. De tre kunstnere: musiker Signe Højmark, billedkunstner Pia Skogberg og forfatter Mette Hegnhøj, har alle både et aktivt kunstnerisk og kunstpædagogisk virke. Som underviser ved pædagoguddannelsen ved UCN er jeg erfaren med opbygning af pædagogiske forløb, hvor pædagogen altid er den ansvarlige rammesætter. I *LegeKunst* er det anderledes. Her udvælger pædagogerne en undring, baseret på hverdagens udfordringer, som danner udgangspunkt for kunstnerens rammesætning for arbejdet med undringen, i samarbejde med pædagogerne (Legekunst.nu). Det er en ny form for både deltagerne og mig, som lægger et stort ansvar og initiativ hos kunstnerne. Som et delprojekt i min forskning undersøger jeg derfor det kunstneriske i det kunstpædagogiske forløb. Dette fører mig frem til artiklens problemstilling:

Hvilken relation er der mellem kunst og pædagogik i det udvalgte LegeKunstforløb, og hvilke propositioner kan anvendes til at styrke den kraftfulde spænding mellem det kunstneriske og det pædagogiske i kunstpædagogikken?

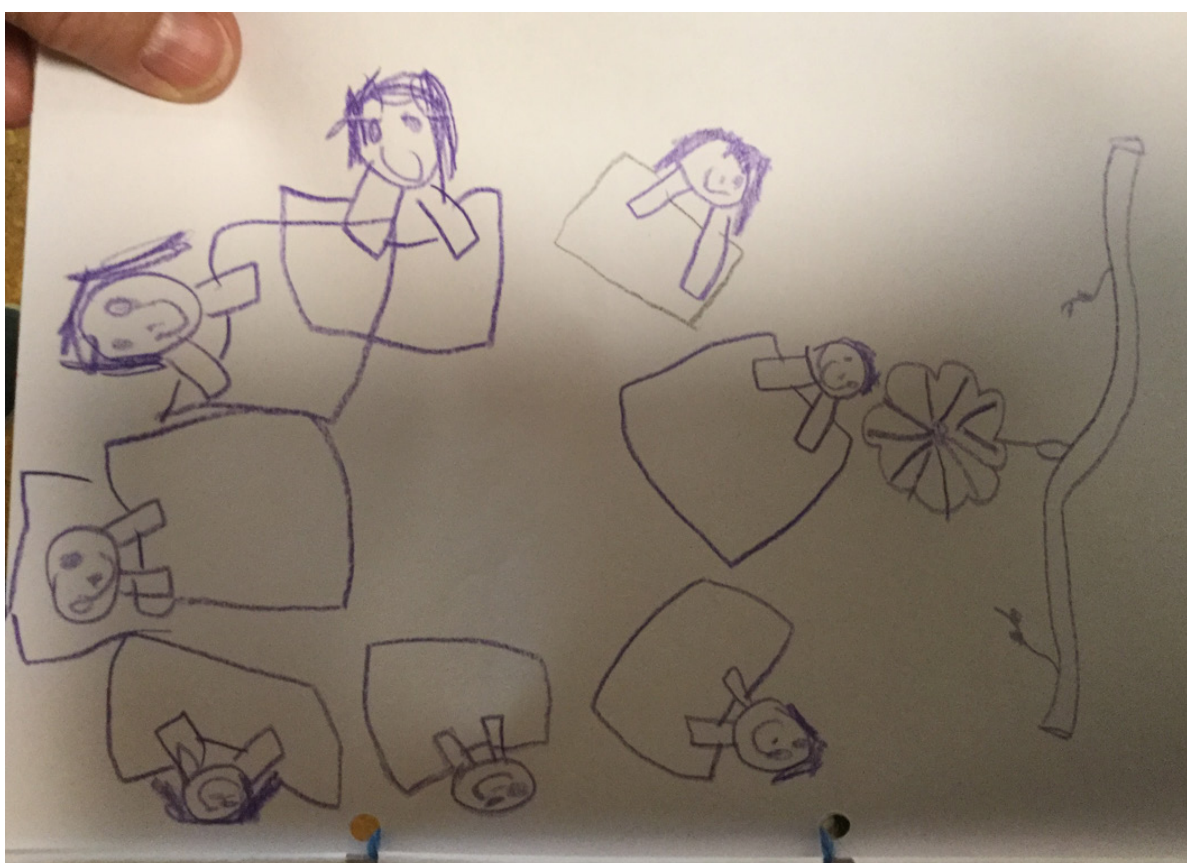
Kunstpædagogik er pædagogisk arbejde med kunst og kunstneriske processer, som indeholder et spændende mulighedsfelt mellem kunst og pædagogik. Denne artikel trækker på en dialogbaseret kunstpædagogik hvor børn, pædagoger og kunstner skaber sammen, med åbne mål og processer (Thoresen og Møen, 2019: 20). Her rummer kunstpædagogik en aktuell problematik, som professor Gert Biesta udfolder i "Letting Art Teach", hvor han påpeger faren for, at både kunst og pædagogik kan forsvinde i kunstpædagogikken (Biesta 2017). Derfor undersøger jeg relationen mellem kunst og pædagogik i et konkret legekunstforløb, hvor personalet som en del af deres aktionslæring har konstateret en svigtende koncentration ved oplæsning, og undrer sig over om en æstetisk tilgang kan tilføre arbejdet med litteratur i børnehaven noget nyt?

Et kunstnerisk blik

I podcasten *Måske-kakao i Eventyrdalen* får vi kunstnerens blik på det kunstpædagogiske forløb via lydclip fra praksis og Mette Hegnhøjs refleksioner over forløbet med Rakterne, som er en gruppe børnehavebørn mellem 3-5 år, opdelt i to grupper (Hegnhøj, 2020). I min analyse vil jeg inddrage tre citater herfra, som eksempler på spændingen og potentialet mellem pædagogik og kunst. Forfatteren fortæller om udgangspunktet for forløbet på følgende måde i podcasten: »Derfor spurgte de mig om jeg vil være med til at finde andre måder at læse bøger sammen med Rakterne på. Vi undersøger om vi kan skabe stunder med poesi

og magi som kan få børnene til at blive opslugte og lege med. Det er derfor jeg besøger Rakterne om tirsdagen« (ibid, 2020). Den pædagogiske undring var en bekymring for manglende koncentration og udbytte af oplæsning af børnebøger, og ønsket om noget andet. Dette omformer kunstneren til en undersøgelse af, om andre måder at arbejde med litteratur, kan skabe stunder med poesi og magi, som kan få børnene til at blive opslugte og lege med. I stedet for et mål om koncentration og stille lytning, bliver den pædagogiske opgave at arbejde med æstetiske processer omkring poesi, magi, leg og ”opslugthed”. Det kan tolkes som en ændring fra at socialisere børnene til at sidde stille, til en dannelsestænkning, med fokus på kunst/litteratur, hvor børnene inviteres ind i en kunstnerisk sammenhæng der kan give lyst til at deltage (Hammershøj, 2017, Hansen og Toft, 2018).

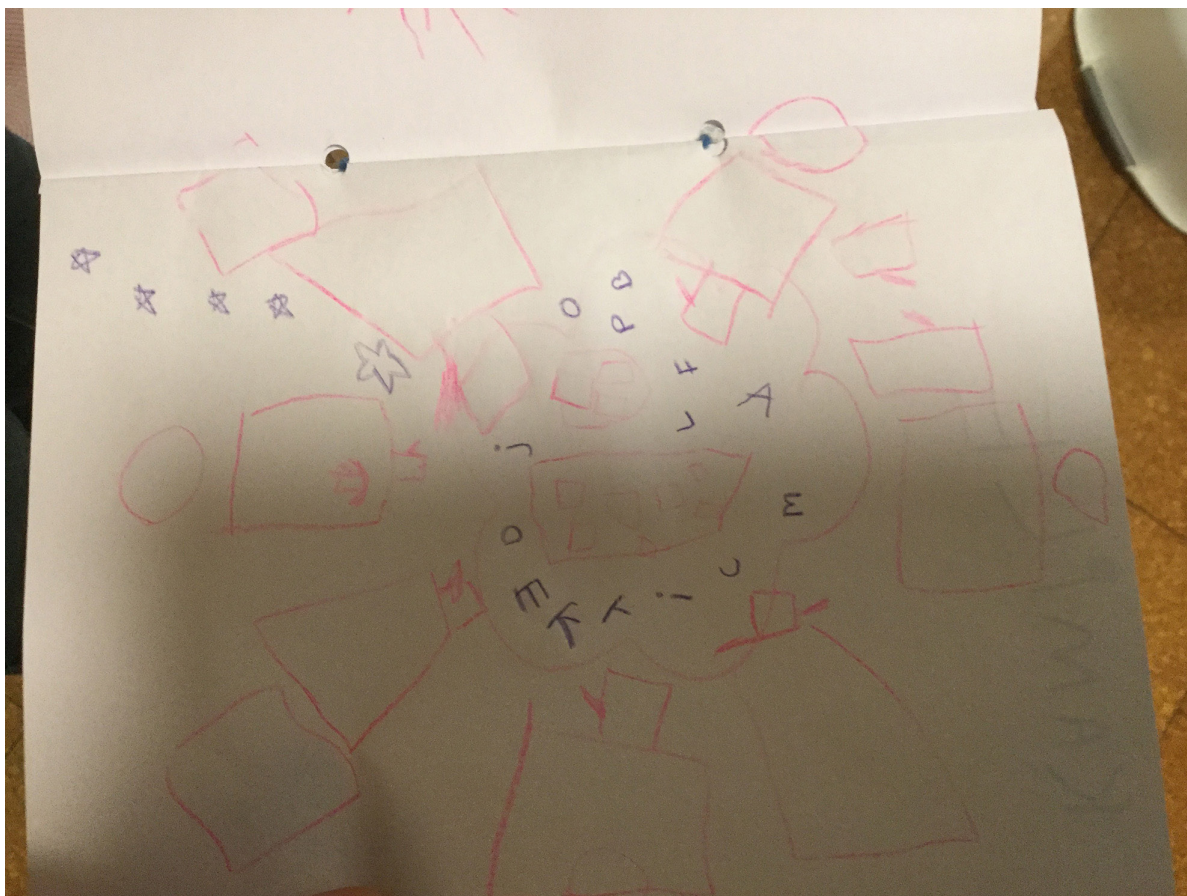
Dette uddybes i et andet citat fra kunstneren i podcasten: »Jeg vil gerne smitte rakterne med min glæde ved bøger, og jeg prøver at vise dem hvordan en bog er et univers man kan gå ind i, drømme sig ind i, lege sig ind i allerede fra første side« (Hegnshøj, 2020). Her står kunstnerens kunst-pædagogiske intention tydeligt frem, en intention, som handler om at dele glæden ved bøger, og at åbne et kunstnerisk univers, bogens univers for oplevelse, drømme og leg. Dette er tættere på forfatteres kunstneriske arbejde med at skabe litterære oplevelser (Jensen, L. 2021).



Ill. 3. Barns tegning af rundkreds og baljer

I det tredje citat beskrives nogle af de kunstneriske processer med at opbygge disse kunstneriske universer som senere bringes til live, når børnene indtager dem: »Med vat og vand, kastanjer og kakao, sæbebobler, salt og mudder bygger jeg universer der ligner dem i bøgerne mens raketterne står ude i fællesrummet og venter spændte og lidt utålmodige ved døren og gætter på hvordan der mon ser ud på stuen i dag?« (Hegnhøj, 2020). Processen med at iscenesætte sanselige materialer til universer der kan indtages, og at lade materialerne spille ind i en fælles udforskning af disse universer, er et kunstgreb som forfatteren anvender. Kunstgrebet er tæt på kunstners arbejde med at skabe digte, bøger, forestillinger eller andre værker. At opbygge universer som andre kan træde ind i og gå på opdagelse i (Toft og Knudsen, 2021, Jensen, M. 2021, Kusk, 2016).

I de ovenstående eksempler fremstår relationen mellem det pædagogiske og det kunstneriske på flere måder. Når børn møder kunst – her litteratur, kan der lægges vægt på at opnå sproglige læringsmål og færdigheder, eller på oplevelsen med litteraturen. Det relaterer sig til spændinger imellem socialisering og dannelse, læring og indlevelse, det logiske og det poetiske, og mellem pligt til læsning eller glæde ved bøger. Denne spænding er velkendt i nordisk børnekulturtradition og opstilles af børnekulturforsker Beth Juncker som to paradigmer: Udviklingsparadigmet/det normale paradigme som har fokus på hvad kunst og kultur vil med barnet, over for det *nye paradigme*, med sit fokus på, hvad barnet gør med kunsten og kulturen (Juncker, 2006). De to paradigmer afløses her af et tredje paradigme med fokus på en fælles legende undersøgelse af, hvad vi kan gøre med kunst, og hvad kunst kan gøre med os.



Ill. 4. Barns tegning af måske-kakao-forløb

Når det er kropsligt og vildt

Flere steder i forløbet udfordrer kunstneren og kunsten hverdagspædagogikken. For eksempel den dag børnene drikker måske-kakao. Kunstneren har vendt baljerne, så de fungerer som små borde ved hver plads i rundkredsen. På hvert baljebord står en fin porcelænskop med underkop, som kunstneren hælder noget op i, med en gammeldags kaffekande. Hun smiler til børnene men svarer ikke når de spørger: »Er det kakao?«. I stedet dufter og smager de sig selv frem til, at det er kakao. Denne dag har kunstneren ikke nogen bog med, men fortæller nogle af Louis Jensens 100 firkantede historier (Jensen, 2002). I den ene stikker historierne af fra bøgerne om natten, og i den anden optræder en meget langsom mand. Vi afprøver hvor langsomt man kan åbne og spise en pakke rosiner. På børnenes opfordring afprøver kunstneren, hvor lang en stråle man kan lave med kakao fra kanden til koppen. De kalder det langsom-kakao. Der sprøjter kakao ud på en af pædagogerne, da langsom-kakao-strålen bliver lidt for lang. Børnene griner. Da børnene selv fortæller, suser fortællekaster, rosiner og børn gennem lokalet. En pædagog siger »Jeg kan næsten ikke høre noget« og jeg svarer »Det er som at være til te-selskab med Pippi«. Kunstneren lader roligt børnenes fortællinger udfolde sig, og stikke af, også når de bliver kropslige, vilde og legende. Med sin kunstneriske tilgang udfordrer hun regler, rammer, vaner, steder og handlemåder i den pædagogiske institution. I det indledende eksempel med de nye små navngivne skove udfordrer kunstneren os også med sine handlingsforslag. Da skoven i bogen ryddes med store maskiner, kommer

vores egne små skove i fare. Foreslår hun virkelig at vi rydder skovene vi netop har skabt? Og ja det gør hun. Børnene er med på legen, kun et af børnene vælger at bevare sin skov som den er.

Skovene ryddes ved at kviste, blade og agern fjernes fra jorden i baljen og lægges tilbage på skovbundstæppet, imens vi siger lyde som store maskiner. Når litteraturens udfordrende universer gribes på denne måde, er pædagogikken langt fra de strukturerede og systematiske læsekoncepter, der har vundet indpas i mange daginstitutioner, og præges i stedet af en mere abstrakt og kulturel tilgang til litteratur og sprog (Møllerup, Mamsen & Bilottoft, 2021). Den legende undersøgelse af hvad vi kan med kunst, og hvad kunst kan med os, indebærer her krop, lyd, bevægelse og at det kan være vildt, poetisk og anderledes.

At vise og forklare

I Biestas betragtninger omkring kunstpædagogik, tager han udgangspunkt i Joseph Beuys performance *How to Explain Pictures to a Dead Hare* fra 1965, hvor Beuys går rundt i en kunstudstilling og hvisker til en død hare, som han bærer i sine arme. Publikum kan se ham hviske, men ikke høre hvad. Biesta uddrager tre arketyperiske modaliteter ved undervisning: At vise, at forklare og billedet (Biesta, 2017). Ved oplæsning i børnehaver er det kendte greb. Børnebøger læses op, indhold, ord, og illustrationer vises og forklares. Desuden aflæser børnene selv billederne umiddelbart. Ifølge Biesta illustrerer den døde hare fra Joseph Beuys performance en *åben ende* i forhold til, hvordan kunsten kan opfattes, og at formidleren af kunsten ikke kan kontrollere dette (ibid). Den åbne ende består i at holde processerne åbne, så de ikke er forhåndsbestemte og lukkede. I forløbet suppleres traditionel oplæsning med fokus på at lytte og forstå, af oplæsning hvor deltagerne inviteres til at være medskabende i det magiske og legende univers som bogen åbner for. Der inviteres til interaktion og deltagelse, til at lege med, at finde på, og at vise nye veje. Tekst og billeder kombineres med flere formidlingsmodaliteter som oplæsning, fortælling, dramatisering, sansning og leg. Der opbygges små scenografier og inddrages objekter, med inspiration fra bøgerne og temaerne jord (bønnefrø og vandkande), ild (kakao, varme kastanjer og stjerneaster), vand (sæbevand og sæbebobler) og luft (vat og skumfiduser).



Ill. 5: Måske-univers til udforskning

At gøre og nedsænkes

Oplæsningsforløbet er så sanseligt, æstetisk og performativt, at det kan betegnes som immersivt teater, en teaterform, hvor der arbejdes med imaginære universer, som deltageren »nedsænkes« eller fordybes i. Det giver deltagerne mulighed for en unik æstetisk oplevelse, hvor de selv kan bevæge sig, reagere med deres fysiske kroppe og påvirke det fiktive univers (Machon, 2013, Krøgholt, 2019). Som immersivt teater, åbnes oplæsningsforløbet for andre analysemuligheder og forståelser, hvor de interaktive dramaturgier kan udfoldes. Her tydeliggøres det, hvordan kunstneren på mangfoldige måder inviterer børnene til at interagere, ved at spille med og indgå i verbal eller fysisk dialog. Til analysen anvendes en arbejdsmodel for interaktive dramaturgier, udviklet af Lise Hovik og Lise Nagel, i det kunstneriske forskningsprojekt Scesam. Modellen tematiserer forskellige kunstneriske metoder og strategier til at involvere børn i scenekunst. Her inddrages interaktive dramaturgier i seks former, alt efter grad af interaktion (Hovik og Nagel, 2017:45). Dramaturgierne kan nuancere blikket på, hvordan børnene inddrages i det kunstpædagogiske forløb med åbning af børnebøgers universer. Ifølge Hovik og Nagel kan interaktive dramaturgier bevæge sig mellem tre lukkede og tre åbne former:

1. Den lukkede dramatiske form, hvor børnene deltager med stille, absorberet betragtning.
2. Den lukkede fortællende form, hvor børnene deltager gennem verbale tilbud.
3. Den lukkede aktiverende deltagelse, hvor børnene deltager gennem spejling af sceniske handlinger.
4. Den åbne installations- eller vandreteaterkoncept, hvor børnene deltager gennem fysisk eller scenografisk interaktion.
5. Den åbne inviterende og dialogiske form, hvor børnene deltager via dialogisk interaktion.
6. Den åbne improviserende form med børns medskabende deltagelse.

(Hovik og Nagel, 2017: 45)

Det immersive teaterforløb med børnebogsuniverser er hovedsageligt i den åbne, inviterende og dialogiske form, hvor børnene inviteres til dialogiske indspil og fysisk deltagelse, og i den åbne og improviserende form, hvor børnene er kropsligt involveret i medskabende handlinger og deres legefærdigheder er i spil. Pointen er dog, at kunstneren veksler mellem alle de forskellige interaktive dramaturgier i virtuose skift, som skaber plads til både det kunstneriske og pædagogiske i kunstpædagogikken. I det følgende vil jeg føre læseren igennem en del af forløbet og analysere hvor komplekse og forskelligartede interaktionsformerne i forløbet er.



Ill. 6: Bogen »W lesie« taler polsk.

Interaktionsformer i måske-universer

Kunstneren står ved den lukkede dør ind til den forberedte scenografi, og byder hvert barn velkommen. Hun har altid bare tæer, eller strømper på der passer til det der skal ske, og i dag lægger børnene mærke til hendes varme sokker. Hun lader børnene lytte til lyde fra sin mobiltelefon, som en auditiv invitation til dialog og gætterier om, hvad der skal ske bag døren om lidt. Børnene gætter på skov, grene, blade og skovtur. Her indledes med den åbne og inviterende dialogiske form, hvor børnene deltager via dialogisk interaktion (6).

Kunstneren åbner døren ind til stuen, og inviterer børnene indenfor, hvor de med alle sanser danner sig et indtryk af det nye sceniske rum. Kunstneren er her skiftet til den lukkede dramatiske form, hvor børnene deltager med stille, absorberet betragtning (1). Herefter inviteres børnene fysisk indenfor i det sceniske univers, og indtager rummet på en sti som kunstneren lægger for det enkelte barns fødder. De følger stien og finder deres plads på en pude. Hermed er interaktionsformen ændret til en fysisk, scenografisk interaktion, i det åbne installations- eller vandreteaterkoncept (4). Kunstneren sætter sig i cirklen og åbner en krukke med brun ler-creme. Uden et ord sætter hun fingeren i krukken, tager creme op og maler sig i ansigtet med det. Derefter sendes krukken videre til et barn som en kropslig invitation til at gøre det samme. Flere børn sender hurtigt krukken videre uden at prøve, indtil et barn tager creme fra krukken og smører det i sit ansigt. Børnene fniser. Da krukken vender tilbage til kunstneren, siger et barn: »Igen!«. Kunstneren griber opfordringen og

lader krukken cirkulere rundt flere gange, og de fleste børn tager creme i ansigtet eller på hånden. Børnene kalder det »mudder-badder«. Her kobles en lukket aktiverende deltagelse (3) hvor børnene spejler kunstnerens handling, med en åben improviserende form (6) hvor kunstneren følger barnets ide med at gentage handlingen.



Ill. 7: Skoven i bogen.

Børnene undrer sig over at baljerne er fyldt med jord, og begynder impulsivt at tale om det der skete sidst, hvor de havde fødderne i vand i baljerne og læste bogen ”Det er ikke min hat” af Jon Klassen (Klassen, 2013). De genfortæller bogen som de har læst flere gange. Et af børnene siger »Vi elsker den der historie, den er meget sjov«. Hermed bevæger forløbet sig ind i den åbne inviterende og dialogiske form, hvor børnene deltager via dialogisk interaktion (5). Kunstneren fortæller at i dag skal der »...ske en anden historie« nede i baljen. Hun opfordrer børnene til at skabe en skov i baljen og de bevæger sig ind på tæppet og samler efterårs-materialer. I baljerne skaber de små skove, som opstillinger eller ved at grave deres agern ned i jorden. Kunstneren spørger, hvad deres skove hedder. Alle børnene navngiver deres skove, som Ih-ha skoven, Hemmelighedsskoven, Tyvskoven m.m. Her kombineres to åbne interaktionsformer med fysisk og scenografisk interaktion (4) hvor børnene bevæger sig rundt efter elementer til at bygge små fysiske skove med, og dialogisk interaktion omkring deres skove (7).

Kunstneren introducerer Pop-up-bogen *W lesie* af Boisrobert & Rigaud. Den taler polsk, fortæller hun. Børnene gætter at dyret på titelbladet er et dovendyr. Kunstneren fortæller, at dovendyret har det komfortabelt i sin skov, og åbner pop-up bogen så en papirskov folder sig ud. Den skrøbelige bog sendes generøst rundt til børnene, som har lidt jord på fingrene, men gerne vil se bogen på nært hold og lede efter dovendyret i den store skov. Da store maskiner dukker op i bogen, med savklinger som vil fælde skoven, tager kunstneren nogle af kvistene fra sin egen skov op, smider dem tilbage på tæppet, og siger maskinlyde. Børnene gør det samme og snart summer det af maskinlyde fra deltagerne, tæppet er fyldt med skovrester, og i baljerne er der kun jord tilbage. Her kombineres en lukket deltagelsesform (3), hvor børnene spejler sceniske handlinger ved at rydde skove, med en åben (4), hvor børnene deltager gennem fysisk, scenografisk interaktion. Børnene er meget optaget af, hvad der sker med dovendyret. Bogen sendes rundt, så de alle kan se, at der kun er et træ tilbage i skoven, og at en stor maskine er på vej til at fælde træet, hvor dovendyret hænger. På næste side er der en snip i bogen som man kan hive i, med en mand der sår frø. Da et af børnene hiver i snippen, vokser fine små papir-spirer op i bogen. Ved sidste opslag er en ny skov vokset frem, og dovendyret har mange træer at gemme sig i. Deltagerformerne er her den åbne installationsform, hvor børnene deltager i den scenografiske interaktion (7) med at åbne og undersøge pop up elementer i bogen og den inviterende og dialogiske form, hvor børnene er med til at fortælle hvad de ser ske (8).



Ill. 8-10: Børnenes skove.

Alle får en muld-urtepotte, som de fylder med jord fra baljen. Først sendes en lille kurv med bønner rundt, som sås, dernæst en lille vandkande og børnene vander deres frø. Da kunstneren og pædagogen hjælper nogle børn med navnesedler, vander andre børn deres planter så meget, at der løber jord og vand ud over gulvet. Det tørres op og alle planterne kommer op i vindueskarmen. Her er interaktionsformerne den åbne installationsform (4), hvor børnene helt fysisk skaber scenografien, og den åbne improviserende form (6), hvor børnene er medskabende og improviserende.

Kunstnerfunktioner i forløbet

I arbejdsmodellen for interaktive dramaturgier i scenekunst for børn, uddyber Hovik og Nagel udøverens funktioner indenfor de seks dramaturgiske former (ibid.). Funktionerne er relevante i forhold til at påpege hvordan kunstneren veksler mellem funktionerne, og hermed også mellem fuld kunstnerisk kontrol, og den mere pædagogiske og lyttende funktion. Analysen af interaktionsformerne og kunstnerens forskellige funktioner kan belyse den komplekse balancegang mellem kunst og pædagogik, som kunstneren udfører i forløbet. For hver dramaturgisk form i modellen har Hovik og Nagel opstillet dilemmaer som udøveren kan bringes i (ibid.) Dilemmaerne understreger udfordringen med, hvor meget kunstnerens egne indslag kan fylde i forhold til børnenes indspil og ideer. Kunstnerens ramme for forløbet, med objekter der inddrages efterhånden, er med til at skabe balancen, ved at åbne og afrunde ideer. De gentagne besøg af kunstneren skaber tryghed i interaktionen med børnene og giver mulighed for pædagogiske overvejelser omkring inddragelse af flere børn. For eksempel kender hun børnenes navne og ved, at et af børnene elsker at sige mærkelig lyde, som kan inddrages som lydkulisse. Ved den åbne improviserende form er det en mulig risikozone, at interaktionen kan være kaotisk og uforudsigelig (ibid.). Det ses også i forløbet, når vandet flyder, og rosinerne suser i luften. Samtidig er det styrken ved at gå på opdagelse sammen i de åbne måske-universer, at forstyrrelser, overraskelser, nye stier og mangfoldige fortællinger kan opstå.

Poetiske rum

Maybritt Jensen, der er førstelektor i drama, skriver med inspiration fra Hovik og Nagel om poetiske rum for tilblivelse, og om hvordan de forskellige elementer i en forestilling er tæt sammenvævede (Jensen, M. 2021: 202). Elementer som kroppe i bevægelse, scenerummet, rekvisitter, musik, forventninger og forståelse foldes ud og sammenvæves gennem den kunstneriske proces (ibid). Dette påvirker det kunstpædagogiske møde, hvor alle elementerne spiller ind og påvirkes af hinanden. Det er ikke blot de mellem menneskelige påvirkninger og relationer (kunstnerens, pædagogernes og børnenes interaktioner) der har betydning her. Også materialitet, sted og tid indgår i samspillet, i *intraaktioner*. (Jensen, M. 2021, Otterstad, 2013). I *intraaktionerne* indgår det materielle og immaterielle og det ukontrollerbare som relationelle elementer. I forløbet har de forskellige materielle objekter som citronmelisse, jord, kakao og sæbebobler en afgørende betydning for at åbne og udfolde børnebøgernes måske-universer. Også det immaterielle, den imødekommende og legende atmosfære, duftene, humoren, smagene, synsindtrykkene, den taktile tilgang hvor alt røres og undersøges, følelserne og fornemmelserne der indgår i at skabe, er afgørende. Samspillet med både andre og andet kan betegnes som *Sympoiese* (Haraway, 2016, Hovik, 2019), et skabende fællesskab hvor også kunstværker som bøger »skaber med«.



Ill. 11: Nye spirer

Med et pædagogisk blik

En af pædagogerne fortæller: »To børn kommer løbende ind til mig på kontoret så jeg tror at der er sket noget. 'Vi har fundet dovendyret!' siger de begejstrede. De har siddet sammen og har søgt efter dovendyret i en skov med mange træer i bogen, og så er det endelig lykkedes for dem at finde den, og det vil de fortælle mig med det samme« (fra refleksionssamtale).

Børnene viser tydelig interesse for bøgerne fra forløbet, som er indkøbt til stuen og stillet indbydende i læsehjørnet. En enkelt gang arbejdes der med fortælling uden bog og børnene protesterer: »Vi fik ikke nogen bog«. Bogen er dog i en af kufferterne fyldt med biblioteksbøger, der er sat på stuen ved forløbets start. Som kunstneren fortæller i podcasten: »Der er 66, den er god nok, børnene har selv talt dem« (Hegnøj, 2020). Desuden får hvert barn en bog af forfatteren, så legen med boguniverserne kan fortsætte i hjemmene (Hegnøj 2019). Interessen for bøger som pædagogerne og kunstneren oplever hos børnene, tolker jeg som et svar på den pædagogiske undersøgelse af, hvorvidt en æstetisk tilgang kan tilføre arbejdet med litteratur i børnehaven noget nyt. Kunstnerens kunstpædagogiske tiltag har åbnet for fordybelsen i og glæden ved bøger. Via mine observationer og analyser har jeg i det følgende fremskrevet de kunstpædagogiske greb, som kunstneren anvender til at skabe og åbne universer for børnene. Som en pædagog siger om det, kunstneren gør: »Det er magisk« (fra refleksionssamtale). Som forsker har jeg også en fornemmelse af at være med til noget særligt, poetisk og magisk. En oplevelse af at have været inde i en bog, hvor vi alle har betydning for at bære fortællingen frem. Der er en særlig fortryllet stemning, når kunstneren er på besøg, som pædagogerne senere tilstræber selv at skabe. Derfor vælger jeg i det følgende at kalde forfatterens kunstpædagogiske greb for »...de magiske kunstpædagogiske greb«.

De syv magiske kunstpædagogiske greb

Magisk greb #1: Inspiration

Kunstneren finder en bog af høj kvalitet, der fungerer som inspiration. Desuden henter hun ideer fra begreberne jord, vand, ild og luft. Inspirationen kan også hentes i andre kunstværker og temaer, alt efter hvilket univers der ønskes udforsket. Kunstværker kan skabe kunstneriske forstyrrelser og åbne blikket for mangfoldige måder at forstå verden på (Hansson, 2016, Waterhouse, 2017).

Magisk greb #2 Forvandling

Kunstneren omskaber stuen med en enkel scenografi. Puder skaber en cirkel på gulvet, baljer arrangeres, lyssætning ændres og udvalgte genstande pirrer nysgerrighed og sanser. Kunstneren forbereder dette alene på stuen, en halv time før. Kernen er at finde forvandlingsmuligheder i de vante hverdagsomgivelser, som kan understøtte det fiktive univers. Steder har dannelsesmæssige potentialer og betydning for både den enkelte og fællesskabet (Kusk, 2018). Gennem iscenesættelse påvirkes stedets atmosfære, der kan opleves som fortryllet (Hansson, 2016).

Magisk greb #3 Forventning

Kunstneren har flere faste ritualer; forløbet starter foran døren ind til stuen, strømper tages af eller på, børnene lytter til lyde og gætter på, hvad der skal ske. Vi lister ind på stuen og en spilledåse markerer overgange. Faste ritualer med små variationer, der kan skabe en åbning til det fiktive univers. Anslag og impulser kan vække opmærksomhed, og handlelyst (ibid.)

Magisk greb #4 Stier

Børnene får tid til at sanse rummet, imens de en ad gangen inviteres til at følge en lille sti hen til deres plads i rundkredsen. Stien af vat, kviste eller andet, lægges af kunstneren for barnets fødder. Den enkelte gives tid til at bevæge sig ind i det fiktive univers, på en tryk måde. Denne invitation til det sceniske univers er en poetisk del af den interaktive dramaturgi, og det enkelte barn ledes tryk af kunstneren (Hovik og Nagel 2017).

Magisk greb # 5 Skjulte objekter

I tre små kurve har kunstneren gemt objekter, som inddrages løbende, på fortryllende vis. Det pirrer nysgerrigheden og fantasien, når kunstneren holder noget tilbage, og har noget ”i ærmet”. Genstandene kan være *performative agenter* som inviterer til handlinger og er med til at drive fortællingen frem (Jensen, M. 2021). Både det materielle og immaterielle indgår sammen med børnene i sympoiese (Hovik, 2019). Bog og objekter fra forløbet efterlades på stuen som en åben invitation tilbage til børnebøgernes måske-universer.

Magisk greb #6 Åbenhed

Kunstneren skaber en emergerende proces, med en ramme der er åben over for det der opstår. Hun anvender flere interaktionsformer og inddrager børnenes ideer, påfund, fantasi og indfald. Som kunstneren siger i en refleksionssamtale: »*Det er så sjovt at se hvor forskellige forløbene med de to børnegrupper er [...] der sker lige et puf der og et paf der og så er man bare sendt i den der retning*«. Kernen er at være opmærksom på den åbne ende (Biesta, 2017), at have tillid til at forløbet udvikler sig og mod til at improvisere (Hovik og Nagel, 2017).

Magisk greb #7 Dramaturgisk sans

Kunstneren anvender sin fornemmelse for det narrative, timing, spænding, dramatik, humor, uforudsigelighed og for det poetiske i forløbet. Elementer vi kender både fra litteratur, scenekunst og fra børns leg (Guss, 2017). Som forfatter rammesætter hun børnebogsuniverset for derefter at gå på opdagelse i det sammen med deltagerne. Med puf og paf bevæger de sig sammen i måske-universerne (Hegnhøj, 2020) og fordyber sig i de muligheder, der opstår.



Ill. 12: Børnenes spirer

Diskussion

I min forskning ser jeg en fare for at kunst og det kunstneriske kan forsvinde eller nedprioriteres i dagtilbud, hvor mange andre politiske og pædagogiske dagsordener præger hverdagen. Derfor åbner jeg med denne artikel en diskussion af spændingen mellem det kunstneriske og det pædagogiske. Biesta understreger behovet for en diskussion af relationen mellem kunst og pædagogik, men også relationen mellem selvudfoldelse og verdensvendthed. Ifølge Biesta er faren, at børn bliver så opslugte af deres egen verden, at de ikke er åbne for mødet med verden. Han mener, at kunsten kan være en bro til en større åbenhed over for verden (Biesta 2017). I det konkrete forløb er kunsten børnebøger, og der arbejdes med måske-universer inspireret af børnebøgerne. Når historierne stikker af fra bøgerne eller maskiner kommer for tæt på regnskoven, er der ikke entydige løsninger på udfordringerne. Børnene har en afgørende betydning for at finde på nye veje at gå, og måske-universerne fra børnebøgerne giver muligheder for at afprøve dem. Efter besøg i et måske-univers som brud på hverdagen, kan blikket være ændret og nye muligheder opstå, også i hverdagen. Kunstens bro byder på bevægelser frem og tilbage mellem børnene og verden. Min erfaring fra både dette og andre kunstpædagogiske projekter, jeg har fulgt (Chemi, Kusk & Xu, 2021) er, at det er vitaliserende med kunstnerbesøg i daginstitutioner, hvor der kan opstå et berigende samarbejde om at få mere kunst og kunstpædagogik ind i hverdagen. Det kan stille spørgsmål ved, hvordan hverdagen skal se ud for børn i dagtilbud, og åbne blikket for mulighederne ved det

kunstpædagogiske. De syv kunstpædagogiske greb er mulige propositioner, der kan anvendes af pædagoger i bestræbelser på at styrke den kraftfulde spænding mellem det kunstneriske og pædagogiske. Grebene er dog afhængige af, at der er rammer for at udfolde kunstpædagogik i daginstitutionerne. Dette ansvar ligger ikke udelukkende hos den enkelte pædagog eller daginstitution, men også i de politiske og samfundsmæssige forventninger til dagtilbuddene. Her er der fortsat behov for at udvikle vilje og mod til at give plads til kunstpædagogiske forløb præget af handling og proces, hvor pædagoger ikke blot formidler indhold, men går på opdagelse i kunstneriske universer sammen med børnene. Pædagoguddannelsen kan skabe flere muligheder for at få kendskab til og at afprøve kunstpædagogiske forløb og dermed få afgørende betydning for udvikling af feltet, viljen og modet. I pædagogiske forløb stilles der ofte kritiske spørgsmål ved, om de er initieret af børn eller voksne. Denne diskussion kan nuanceres med de forskellige interaktionsformer, åbenhed i processerne og intraaktioner med kunst og stemning. Mon ikke 66 nye bøger på en stue og erfaringer med at gå ind i et måske-univers skaber større mulighed for, at man selv vil opsøge bøger og lade sig opsluge?

Det skabende poetiske fællesskab, i symposium med bøger og andre inspirerende materialer og i udforskningen af måske-universer, kan udfoldes videre både i hverdagspraksis og forskning. I forløbet efterlod kunstneren altid noget på stuen, en vandkande til at vande skovspirer, en indbydende bog i boghjørnet, eller andet der mindede om og gen-inviterede til besøg i børnebogsuniverser. Måske kan dette at efterlade spor efter processerne, være en måde at fastholde det kunstpædagogiske i hverdagen. Jeg håber at spirerne vokser videre og historierne stikker af igen og igen.

Konklusion

Relationen mellem kunst og pædagogik i LegeKunstforløbet består af en pædagogisk undren over, om en æstetisk tilgang til børnebøger kan skabe større koncentration hos børnene gennem kunstneriske tiltag med måske-universer baseret på børnelitteratur, med fokus på drøm, nysgerrighed, indlevelse og åbenhed. Børnene i forløbet leger med, fordyber sig og er åbne over for det bøger, objekter, stemninger og måske-universer kan tilføje. Samtidig bidrager de til skabende fællesskaber ved at intraagere i måske-universerne. På baggrund af kunstnerens rammesætning, børnenes reaktioner og efterfølgende refleksioner med pædagoger og kunstner er de syv magiske pædagogiske greb udviklet til at fastholde spændingerne mellem det kunstneriske og pædagogiske, så de fortsat kan udfordre og berige hinanden.

Tak til forfatter Mette Hegnhøj og de involverede børn og pædagoger fra Snedsted Børnehave.



Ill. 13: Spirer og vandkande i hverdagen

Referencer

Biesta, Gert (2017). *Letting Art teach. Art education 'after' Joseph Beuys*, ArtEZ Press, Holland.

Blomgren, Henriette (2021). Legelommer i børnehaven. Æstetiske processer med børne- og voksenaktører. I: Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen (red.), *Leg & Litteratur*. Syddansk Universitetsforlag, Danmark.

Boisrobert, Anouck & Rigaud, Louis (2017). *W lesie*. Helium, Frankrig.

Chemi, Tatiana, Kusk, Hanne, & Xu, Shuangshuang (2021). Kunstnerduoer, Kunstlaboratorier og KUNSTgødning, *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 64, Danmark.

Guss, Gabrielle. Faith. (2017) *Barnekulturens iscenesettelser II*. Capellen Damm Akademisk, Norge.

Hammershøj, Lars Geer (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag, Danmark.

Hansen, Dion Rüsselbæk og Toft, Herdis (2018). Leg som æstetisk demokratisk anliggende i (ud)dannelsesfeltet. *Kognition og Pædagogik*, 28. årg. Nr. 109, Danmark.

Toft, Herdis og Knudsen, Karin Esmann (red.) (2021). *Leg & Litteratur*. Syddansk Universitetsforlag, Danmark.

Hansson, Hege (2016). *En barnehage til begjær. Å gi form til barnehagens innhold*. Fagbokforlaget, Norge.

Haraway, Donna J. (2016). *Staying with the trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press, USA.

- Hegnhøj, Mette (2019). *Clara og den utætte sky*. Fabula, Danmark.
- Hegnhøj, Mette (2020). *Måske-kakao i Eventyrdalen*. Podcast, Danmark.
<https://legekunst.nu/ressourcer-og-inspiration/podcasts/>
- Hovik, Lise (2019). *Animalium*, Norge.
<https://www.researchcatalogue.net/view/562061/562269>
- Hovik, Lise og Nagel, Lise (ed. (2017). *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Fagbokforlaget, Norge
- Jensen, Julie Borup (2012). Musik, kunst og æstetisk læring. I: Gitte Duus, Mia Husted, Karin Kildedal, Erik Laursen og Ditte Tofteng (red.). *Aktionsforskning. En grundbog*. Samfundslitteratur, Danmark.
- Jensen, Julie Borup (2019). Design af aktionsforskningsprojekter – et æstetisk, samskabende blik på vidensudvikling. I: Micki Sonne Kaa Sunesen (red.), *Aktionsforskning indefra og udefra*. Dafolo, Danmark.
- Jensen, Julie Borup og Eikeland, Olav (2020). Kært barn har mange navne: læringsspiralens mange forklædninger i organisationsudvikling og aktionsforskning. I: Søren Frimann, Julie Borup Jensen og Micki Sonne Kaa Sunesen (red.), *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*. Hans Reitzels Forlag, Danmark.
- Jensen, Louis (2002). *Hundrede firkantede historier*. Gyldendal, Danmark.
- Jensen, Louis (2021). Nogle notater om leg og litteratur. I: Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen (red.), *Leg & Litteratur*. Syddansk Universitetsforlag, Danmark
- Jensen, Maybritt. (2021). Poetiske rom for tilblivelser. I: Øystein, Elle og Mette Røe Nyhus (red.), *Kunstmøter og estetiske prosesser med de yngste barna (0-3 år)*. Fagbokforlaget, Norge.
- Juncker, Beth (2006). *Om processen. Det æstetiskes betydning i børns kultur*. Tiderne skifter, Danmark.
- Jørgensen, Helle Hovgaard (2021). Den kontrære legekraft. Hvorfor dyrene må dø i Hay Day og Bamse og Kylling hænges. I: Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen (red.), *Leg & Litteratur*. Syddansk Universitetsforlag, Danmark.
- Klassen, Jon (2013). *Det er ikke min hat*. Jensen & Dalgaard, Danmark.
- Krøgholt, Ida (2019). Dramaturgier i dansk scenekunst anno 2019. I: *Peripeti. Tidsskrift for dramaturgiske studier, 2*, Danmark.
- Kusk, Hanne (2016). Forsigtig – indeholder poetsne! I: *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur, 61*, Danmark.
- Kusk, Hanne (2018). Om pædagogiske og demokratiske potentialer i æstetisk arbejde med steder. I: *Kognition og Pædagogik, 28. årg. Nr. 109*, Danmark.
- Kusk, Hanne (2021). *Forskning i LegeKunst – med en kunstnerisk vinkel*. Video. Kulturprinsen. Danmark.
- Machon, Josephine (2013). *Immersive Theatres: Intimacy and Immediacy in Contemporary Performance*. Bloomsbury Publishing PLC, England.
- Mollerup, Anna Helene, Mamsen, Elisabeth & Bilotoft, Emma Sandberg (2021). *Sprog og læselyst hos små børn – Kortlægning af danske initiativer, udfordringer og uudnyttede potentialer*. Socialt Udviklingscenter SUS, Danmark.
- Møen, Inger-Lisa og Thoresen, Elin (2019). *Kunstpædagogisk utviklingsarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget, Norge.

Nielsen, Birger Steen & Nielsen, Kurt Aagaard (2016). *Artistic Science in Action Research*. I: Ewa Gunnarsson, Hans Peter Hansen, Birger Steen Nielsen, Nadarajah Sriskandarajah (red.), *Action Research for Democracy: New ideas and perspectives from Scandinavia*. Routledge, USA.

Nielsen, Birger Steen & Nielsen, Kurt Aagaard (2020). *Aktionsforskning*. I: Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag, Danmark.

Otterstad, Ann Merete (2013). *Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om begrebet relasjon i barnehagen*. I: Anne Greve, Sissel Mørreaunet og Nina Winger (red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Fagbokforlaget, Norge.

Waterhouse, Ann-Hege Lorvik (2017). *Med KUNST i barnehagen*. Fagbokforlaget, Norge.

Link til Legekunstprosjektet: <https://legekunst.nu/>

Biografi

Hanne Kusk er Ph.d.-studerende ved Århus Universitet og lektor ved pædagoguddannelsen UCN. Hun forsker i »Fællesskaber omkring legende æstetiske processer i dagtilbud«, indenfor det nationale projekt »LegeKunst«. Har etableret et nyt nordisk forskningsnetværk med fokus på forskning i kunst og legende æstetiske processer med de mindste børn.