



# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 67 2023 • Årgang 39 • ISSN online 2446-0648 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Merete Cornét Sørensen

## Interagerende mesterskaber

### Resumé

Artiklen undersøger gennem tematisk analyse af empiriske eksempler den kunstnerledede del af et legekunstforløb og de indbyggede udvekslingsprocesser mellem kunstner, pædagoger og børn. Analysens resultater peger på, at der sker en løbende og dialektisk udvikling mellem kunstnerens impulser og børnenes egne udtryk, hvor kunstneren tilbyder indhold og form, mens børnene udvider arbejdet med formen til også at rumme leg. For pædagogernes vedkommende fremgår det, at de bidrager med deres relationsmæssige kompetence og tilføjer pædagogisk kvalitet. Hermed fremgår det, at de kunstnerledede praksisser skaber rammer for udvikling af et delt mesterskab kunstner, pædagoger og børn imellem.

### Nøgleord

*mesterlære; kunst; æstetik; pædagogik*

### Indledning

I regi af det landsdækkende udviklings- og forskningsprojekt *Legkunst* er der gennem de sidste år foregået en lang række projekter, hvor udefrakommende kunstnere for en kortere eller længere periode indgår i dagtilbuddets hverdag og bidrager med deres særlige ekspertise (Hammershøj, 2022) Denne praksis bygger grundlæggende på en tænkning om udveksling kunstnere, pædagoger og børn imellem og en idé om, at denne udveksling kan rumme legende dannelses-, lærings- og udviklingsmuligheder for alle. Som en forudsætning for dette arbejdes der i projekterne med samskabelse og aktionslæring, med henblik på at parterne i processen skal udvikle sig sammen og lære af hinanden.

I undersøgelser af lignende projekter som KULT-projektet (Austring, 2015), Huskunstnerordningen (Haastrup & Sørensen, 2017) og Lærende Partnerskaber (Sørensen & Hansen, 2018) fremgår det, at samarbejdet mellem kunstnere og pædagogisk personale kan fremme gensidig læring og såvel kunstnerisk som pædagogisk kvalitet, såfremt samarbejdet rummer plads til, at alle parter kan bidrage med deres særlige kompetencer. Omvendt peger undersøgelserne på, at i de tilfælde, hvor en udefrakommende kunstner påtager sig et ensidigt lederskab af de æstetiske praksisser, kan der opstå en oplevelse af faglig utilstrækkelighed for det pædagogiske personale, som kan virke hæmmende på deres deltagelse og begrænsende i forhold til forankring i praksis og børnenes udbytte. En pædagog udtaler eksempelvis: *»Jeg har været i tvivl om, helt ærligt, hvad er min rolle her, fordi ... har de (kunstnerne) overhovedet behov for, at jeg er her?«* (Sørensen & Hansen s. 25).

### Forskningsspørgsmål og metode

I denne artikel undersøger jeg, hvordan kunstnerne i en konkret *Legkunst*-praksis interagerer med børn og pædagoger med fokus på, hvordan den udefrakommende kunstners lederskab påvirker de deltagende børns æstetiske praksis og pædagogers medejerskab til processerne.

Metodisk har jeg arbejdet med en appreciative inquiry-baseret tilgang med fokus på potentialer og succeser frem for mere problematiske aspekter (Cooperrider & Whitney 2005). Jeg har foretaget deltagende observationer af den konkrete praksis og efterfølgende samtaler og opsamlende interviews. De indsamlede data er fremskrevet i praksisfortællinger (Manen 1990), som jeg siden har gjort til genstand for en tematisk analyse (Elo & Kynga, 2008). Artiklens empiri er indsamlet og fremskrevet af forfatteren i samarbejde med forskerkollega Vibeke Frost Laursen.

### Kontekst og teoretisk afsæt

Artiklen bygger på et tværáestetisk legkunstforløb, der løb over en periode på i alt ni måneder i 2020-2021 og involverede en børnehave med 60 børn, et teater, en billedkunstner, en dramapædagog og en musiker. Forløbet var opdelt i to faser. Første fase startede med, at kunstnere, pædagoger og børn sammen så en professionel teaterforestilling, der handlede om at være store og små og at være venner på tværs af forskellighed og størrelse. Med afsæt i den fælles oplevelse faciliterede kunstnerne ugentlige workshops, hvor børnene legede med de kunstneriske formsprog og på basis af en fælles grundhistorie skabte egne sange, billeder og spil. Til sidst blev det hele samlet i en teaterforestilling, som blev vist for andre børn og forældre. Herefter fulgte en anden fase, hvor pædagogerne med sparring fra kunstnerne selv arbejdede videre med eventyr, leg og teater med børnene. Udvekslingsprocesserne i dette forløb

foregik dels på et makroniveau, der gik fra en kunstnerinitieret del til en pædagoginitieret, og dels på et mesoniveau, hvor den kunstneriske og pædagogiske praksis gik fra en kunstnerisk impuls til en børneinvolverende praksis, og endeligt på mikroniveau, hvor der udspillede sig en række udvekslingsprocesser fra indtryk til udtryk mellem kunstnere, pædagoger og børn i de konkrete workshops.



Model 1: De interrelaterede udviklingsniveauer

Ovenstående model viser de interrelaterede udvekslingsniveauer fra makro, over meso til mikro. Det er mikroniveauet, jeg vil fokusere på i denne artikel, men først vil jeg kort gennemgå de teoretiske afsæt.

#### Den skabende proces

I alle projektfaser arbejdede pædagoger og kunstnere med en proces fra indtryk til udtryk, der kan relateres til Malcolm Ross' (1978) model for skabende æstetiske praksisser. Ifølge denne model udspiller den skabende proces sig i et kontinuum mellem, at et indtryk tjener som impuls for et æstetisk udtryk, der igen tjener som et nyt indtryk, der skaber en ny impuls, som danner afsættet for et nyt udtryk osv.

Den bagvedliggende tænkning for modellen er, at menneskers følelsesmæssige erfaringer lejres i indre skemaer. Når en følelsesmæssig impuls udfordrer disse indre skemaer, så sætter det en kreativ søgeproces i gang, hvor den enkelte søger at udtrykke og bearbejde sin impuls gennem kunstneriske formsprog for herigennem at udvide og måske helt ændre sine indre skemaer. I kollektive pædagogiske æstetiske praksisser som dette *Legkunst*-forløb arbejdes der imidlertid med fælles æstetiske praksisser, der sættes i gang af fælles impulser, der efterfølgende videreudvikles i et samspil mellem deltagerne og de formudtryk, som de anvender. Hermed bliver den skabende proces til en kollektiv udviklingsrejse, hvor børnene sammen med kunstnere og pædagoger i fællesskab udforsker formsprog og temaer i en dynamisk vekslen mellem indtryk og udtryk i en fælles proces. I denne proces har deltagerne ikke alene mulighed for at bearbejde og udtrykke personlige følelser og erfaringer, men yderligere at spejle og udvide disse i samspillet med de andre deltagers fortolkninger og udtryk og udvikle såvel kognitiv som følelsesmæssig forståelse (Austring & Sørensen, 2006, 2019).



Model 2: Den æstetisk skabende proces fra indtryk til udtryk

### Æstetik og mesterlære

Artiklen baserer sig på pragmatisk æstetik, hvor kunst og børns æstetiske praksisser som musik, billedkunst, drama og fortælling ses som særlige sprog, der relaterer sig til de forskellige kunstarter (Dewey, 1980; Vygotsky, 2003). De æstetiske formsprog har det tilfælles med andre sprog, at de består af en enhed af en form og et indhold, de udtrykker noget og handler om noget. »All languages, whatever its medium, involves what is said and how it is said, or substance and form« (Dewey, 1980, s. 106). Selvom de æstetiske sprog har meget tilfælles med andre sprog, så har de qua deres sanselige formsprog særlige potentialer til at udtrykke følelser, sansninger og stemning, som ikke på samme måde kan indfanges gennem diskursiv sprogbrug (Blomgren et al., 2022; Austring & Sørensen, 2019).

I og med at æstetik ses som særlige sprog, så er de kulturelle og overleveres og udvikles som en del af en bestemt kultur i samspil med andre, der allerede mestrer dem (Dewey, 1980; Vygotsky, 1978; Sørensen 2019). Disse andre kan i en dagtilbudskontekst være såvel voksne som børn, men i dette projekts kontekst kan det også være de professionelle kunstnere, der besidder en kunstnerisk uddannelse eller et årelangt professionelt virke indenfor de specifikke kunstarter, og som hermed kan ses som mestre indenfor æstetiske udtryksformer og arbejdsmetoder.

Med forståelsen af kunstneren som mester kan samspillet mellem kunstner og børn i en fælles æstetisk praksis sammenlignes med en mesterlærepraksis, hvor børnene i samspil med en mester tilegner sig æstetiske formsprog og kunstnerisk skabende metode. Dette foregår med reference til Dreyfus & Dreyfus (1991) i en gradvis udvikling fra novicer, der gennem observation af og deltagelse i praksis efterhånden tilegner sig formsproget over avancerede begyndere, der genkender formsprogets strukturer og anvender dem i samspil med gruppen og mesteren videre til kompetent bruger, der uden støtte selv kan anvende formsproget for afslutningsvist i et intuitivt mesterskab selvstændigt at kunne ikke alene bruge, men på kreativ vis videreelaborere den æstetiske praksis.

Holgersen (2002) har i sin forskning i børnehavebørns deltagelse i en kunstnerledet musikaktivitet udviklet en analytisk model for børns gradvise erobring af det musikalske formsprog. Ifølge denne model tilegner barnet sig musikkens formsprog, dens grundstrukturer og arbejdsformer i et kontinuum fra *reception*, hvor barnet sanser og oplever musikken som tilhører, over *imitation*, hvor barnet kopierer formentaler i musikaktiviteten, til *identifikation*, hvor barnet forstår og genkender de musikalske strukturer, og videre til *elaboration*, hvor barnet med afsæt i sin forståelse af musikkens grundformer selv udvikler nye elementer i musikken. Holgersens model kan ses som en art mesterlæremodel, idet

børnene som ved Dreyfus & Dreyfus indledningsvist indgår som novicer for efterhånden at tilegne sig formsproget som avancerede begyndere og for afslutningsvist i et intuitivt mesterskab selv at mestre formen.

Selvom Holgersens model er målrettet børns erobring af et æstetisk formsprog, har jeg i denne artikel med afsæt i dens lighedspunkter med Dreyfus & Dreyfus' mesterlæremodel valgt at udvide den og anvende den som analyseredskab for både børn og pædagogers deltagelse i en kunstnerledet praksis.

### Praksisfortællinger og analyser

I det følgende vil jeg gennem praksisfortællinger og klip fra interviews undersøge kunstnerens samspil med børn og pæagoger i to konkrete workshops á halvanden timer. Begge workshops blev ledet af kunstnere og fandt sted i midt mellem teateroplevelsen og børnenes afsluttende teaterforestilling.

### Billedkunst

*»Dagen starter med, at alle børn og voksne samles ved det store bord i billedkunstlokalet. Kunstneren har i forvejen lagt nogle billeder af kolibrier på bordet og gjort materialerne klar. Kunstneren viser børnene billederne og fortæller om kolibrien, dens farver, og hvordan den bevæger sig og kan stå stille i luften. Den er verdens mindste fugl. Nu tager Sanne et lille insekt lavet af ståltråd og papir frem. Hun bevæger det frem og tilbage, så det ser næsten levende ud. Det er en kolibri, fortæller hun, og den er ked af det, for den har slet ingen venner. Børnene følger intenst med i fortællingen og den lille fugls bevægelser. Skal vi lave nogle venner til den? spørger Sanne, og børnene ser ud til at være helt med på den idé. Så leder kunstneren trin for trin børnene igennem en proces, hvor de hver især skaber deres egen kolibri. De får hver et lille glas med lim og en pensel. Små stykker af farvet papir nippes af og sættes på kolibrien. Dernæst kommer der ståltråd på fuglen, der danner vinger og hale. Der er dyb koncentration, og børnene er begejstrede for udviklingen hen imod en lille fugls opståen. Pædagogerne er med i alle processerne, hvor de sammen med børnene følger kunstnerens input. De udforsker sammen med børnene de små papirfugles sjove udtryk. Det ser ud til, at de fælles kreative eksperimenter skaber samhørighed og fællesskab mellem børn og voksne. Da alle børn er færdige med kolibrierne, begynder nogle af børnene at flyver rundt med dem. De andre børn følger hurtigt efter. Nogle flyver højt og ryster med vingerne en bevægelse, som andre straks imiterer, mens endnu andre suser ud i hjørnerne og flyver op og ned, hvilket ser ud til at inspirere andre til at gøre det samme. De leger med hinanden, griner højt, og kolibrierne danner rammen om deres fælles leg«.* (Praksisfortælling 1, Vibeke Frost Laursen & Merete Sørensen).

I den første del af praksisfortællingen fremstår kunstneren både i sine handlinger og efterfølgende refleksioner som eneansvarlig leder. Hun har med afsæt i den fælles rammefortælling valgt kolibrien som tema, indrettet rummet og foretaget en række valg med hensyn til materialer og artefakter. Hun giver kollektive impulser, der danner basis for kollektive udtryksprocesser (Austring & Sørensen, 2019) og skaber fokus og en legende stemning gennem fortælling og levendegørelse af kolibrien. Med fortællingen om den

ensomme kolibri fanger hun børnenes interesse og umiddelbare empati, hvilket fungerer som en indholdsmæssig impuls for børnenes eget skabende arbejde (Dewey,1980; Sørensen,2019).

Herefter demonstrerer kunstneren trin for trin i en mesterlæreproces, hvordan børnene kan skabe deres egne små kolibrier. Kunstneren udtaler efterfølgende: *»Jeg har sådan en idé om, at når vi snakker om en kunstnerisk kvalitet, så handler det om at vælge noget til og vælge noget fra – at vise nogle former, som børnene kan arbejde med ud fra en fornemmelse af, hvad ville virke, som selvfølgelig ikke bare er en fornemmelse, men som er en viden og en erfaring, jeg har opbygget gennem mange år«* (Kunstnerinterview 2).

I den sidste del af fortællingen ændres situationen til en børneinitieret praksis, der er frivillig, lystbetonet og rummer en suspension af virkeligheden, og som hermed ifølge legeforsker Whitebread (2012) kan defineres som leg. Hermed ses en magtforskydning fra en kunstnerledet skabende praksis til en børneinitieret leg, hvor børnene selv udvikler både form og indhold.

Børnene er indledningsvist observatører til de æstetiske praksisser på en deltagelsesmåde, der med Holgersen kan ses som reception. Herefter bevæger de sig over imiterende spejling, hvor de efterligner kunstnerens måde at anvende materialerne på, og videre til en selvstændig skabende proces, hvor de afsøger og identificerer de forskellige formmuligheder, for herefter at elaborere formen og skabe deres egne udtryk. Der ses hermed en bevægelse i børnenes deltagelsespositioner fra reception over imitation til elaboration. I den sidste sekvens, hvor børnene leger med deres små fugle, er rollerne byttet om. Her er det børnene, der selvstændigt leder og udvikler legen, hvor nogle børn tager initiativer, som de andre observerer og imiterer og videreudvikler i en dynamisk vekslen mellem reception, imitation, identifikation og elaboration.

Pædagogerne deltager sammen med børnene under kunstnerens ledelse i de skabende processer i deltagelsespositioner, som rummer aspekter af både reception af kunstnerens input, imitation af kunstnerens praksis, identificering af muligheder i materialerne og elaborering til egne formudtryk. Det ser ud til, at denne deltagende rolle rummer en mulighed for pædagogerne til at fordybe sig i de kreative processer på lige fod med børnene og hermed åbne mulighed for at etablere en ligeværdig relation til børnene i situationen. En pædagog udtaler i den forbindelse: *»Og jeg synes netop det var fedt med at blive præsenteret for de der forskellige teknikker ... og fedt at vi også selv kan få lov at være med til det hele sammen med børnene sådan på lige fod«* (Pædagoginterview 2).

### Teaterleg

*»Kunstneren har samlet børnene i salen, hvor hun på forhånd har indrettet en scenografi med en skærm og nogle stole beklædt med rødt stof. På gulvet har hun lagt en rundkreds af små måtter, som børnene og pædagogerne sætter sig på. Børnene kigger nysgerrigt på kunstneren og den opstillede scenografi. Der er en fokuseret og forventningsfuld stemning. Kunstneren sætter sig i kredsen og lægger ud med at fortælle om den lille dreng Pablo, der så gerne vil være stor. Hun bruger krop og stemme til at underbygge stemningerne i fortællingen og træder i rolle som skuespiller for at illudere de forskellige karakterer. Børnene ser ud til at leve sig helt ind i historien, så når kunstneren knytter næverne som den vrede Pablo, så gør de det samme, og når hun illuderer de fjollede frøer, så ler de. Pædagogen sidder sammen med en gruppe børn, der fra begge sider læner sig tæt ind til*

*hende. Hun følger ivrigt med i fortællingen og giver indimellem spontane udbrud som – hov da – og smiler inviterende til børnene i kredsen«.*

*(Praksisfortælling 2, Merete Sørensen).*

I denne praksisfortælling er kunstneren hovedansvarlig for processen. Hun har udvalgt det tematiske indhold, og gennem indretning af rummet med en teaterscenografi pirrer hun børnenes nysgerrighed og skaber en fokuseret stemning. Kunstneren fortæller efterfølgende: »Jeg synes, at det er enormt betydningsfuldt at kunne gøre et rum klar, så man træder ind i noget, som ser anderledes ud, så man kommer ind i et magisk teaterrum« (Kunstnerinterview 2). Herudover bruger kunstneren sine kunstneriske kompetencer som fortæller og skuespiller til at levendegøre sin fortælling og hermed skabe en stemning af legende anderledeshed, som ser ud til at fange børnenes indlevelse og opmærksomhed. Selve fortællingen om den lille Pablo ser ud til at fange børnenes medindlevelse og engagement. Kunstneren giver hermed både indholdsmæssige og formmæssige kollektive impulser som motiverer og samler børnegruppen.

Børnene indgår primært som tilskuere med fokus på reception. Imidlertid lader de sig fange ind i fortællingens univers, og ud fra deres gestik og sproglige reaktioner fremgår det, at de både identificerer sig med roller og handlinger og spejler kunstnerens formsproglige udtryk. De er både tilskuere og aktører på én gang, og her kan ses en samtidighed af Holgersens kategorier reception, imitation og identifikation.

Pædagogen er tilskuer sammen med børnene. Hun har imidlertid en særlig rolle som tryghedsskabende anker for børnene, der både i overført og bogstavelig forstand læner sig op ad hende. Samtidig ses det, at pædagogen med små udbrud, smil og blikke støtter op om og intensiverer stemningerne i fortællingen og inddrager børnegruppen. Pædagogen indgår hermed ikke selv i det, der med Holgersen kan ses som en æstetisk kvalificeringsproces, men bidrager i stedet med sin egen pædagogiske kompetence til at støtte op om og intensivere børnenes engagement i aktiviteten.

*»Så skal fortællingen dramatiseres, og de forskellige rollefigurer skiftes til at agere i midten af kredsen, mens de andre ser på. Nu er det troldeenes tur, og de børn, der har valgt at være trolde, rejser sig sammen med deres pædagog. Kan I huske, vi var sure trolde, siger kunstneren og går i rolle som en sur trolde. Hun tramper i gulvet, brummer og ser sur ud. Pædagogen og børnene imiterer kunstneren ved selv at trampe i gulvet og se sure ud. Næsten umærkeligt begynder børnene at variere både tramp og lyde. Nogen løber brummende rundt i kredsen med svingende arme. Andre bevæger sig mere inde i midten, hvor de tramper på livet løs. Kunstneren er med i det hele og griber, spejler og forstørrer børnenes udtryk. Pædagogen er også med på gulvet, hvor hun spejler både kunstnerens og børnenes udtryk og også selv finder på variationer. På et tidspunkt tager pædagogen en pige, der står lidt stille på sidelinjen, i hånden, og storsmilende agerer de nu sammen trampende trolde. En af drengene svinger med bagkroppen – jeg logrer, siger han, og kunstneren griber impulsen og logrer nu også med bagdelen, hvorefter flere børn med legende energi begynder at svinge med deres imaginære haler. Det udvikler sig til en hel logreleg, hvor børnene med springer rundt i kredsen og vrikker med bagdelen, mens de griner og kaster lystige sideblikke til hinanden« (Praksisfortælling 3, Merete Sørensen).*

I ovenstående sekvens leder kunstneren processen i en mesterlærerlignende rolle, hvor hun går foran og dramatiserer rollekarakteren, som børnene umiddelbart imiterer. Imidlertid er det kun som afsæt, kunstneren går foran, og som sekvensen viser, begynder børnene hurtigt selv at eksperimentere med form og indhold. De digter videre og leger med rollerne, og her griber kunstneren børnenes impulser og spejler deres valg. Hermed ses et skifte fra en voksenledet proces til en barneinitieret praksis, hvor børnene giver impulser, som kunstneren griber og indgår i. Der ses her en dialektik mellem kunstnerens og børnenes ageren. Kunstneren udtaler i den forbindelse: »Jeg syntes, det er supervigtigt, at børnene får god plads til deres input – det er jo ideen med det hele – og jeg forsøger altid at tage imod dem og bygge videre på det, de kommer med« (Kunstner-interview 2).

Børnene deltager indledningsvist i en imiterende spejling, hvor de efterligner kunstnerens rollefortolkning og udtryk. Efter ganske kort tid bevæger de sig imidlertid over i en legende nyskabende retning, hvor de finder på nye udtryksformer og handlinger, som de andre observerer, imiterer og videreudvikler. Der er en bevægelse frem og tilbage i forhold til Holgersens deltagespositioner fra at observere og imitere over kreativ elaborering og tilbage igen.

Pædagogen deltager sammen med børnene. Dels imiterende, når hun spejler såvel kunstnerens som børnenes udtryk, men næsten samtidig identificerende og elaborerende, når hun finder på nye måder at agere på. Hun indgår med et legende engagement, der ser ud til at inspirere børnene, idet hun bruger sin pædagogiske kompetence til at skabe positive samspil og inddrage børnene i aktiviteten.

### Samlet analyse

Opsamlende viser analyserne, at kunstnerne, pædagogerne og børnene i begge praksisfortællinger bruger de æstetiske formsprog til at udforske fortællinger om den lille kolibri og den lille Pablo, der begge handler om det at være lille i en verden af meget større andre. Det er et indhold, som børnene qua deres egen rolle som små mennesker kan genkende og spejle sig i og som tydeligvis vækker deres engagement. Med afsæt i disse fortællinger introducerer kunstnerne børnene for forskellige formsprog, som børnene så efterfølgende videreelaborerer og bruger som formsproglige byggesten og impulser til egne udforskende æstetiske praksisser og lege. Hermed fremgår det, at kunstnerne, børnene og pædagogerne med reference til Dewey (2003) og Vygotsky (1978, 2004) alle arbejder med æstetik som et sprog. Samtidig fremgår det, at der i alle sekvenser arbejdes med kollektive skabende processer, der veksler mellem indtryk og udtryk og skaber rum for, at børn og voksne i fællesskab kan udforske og udveksle indholdsmæssige og formsproglige fortolkninger og herigennem spejle og udvide egne såvel kognitive som følelsesmæssige forståelser og formsproglige repertoarer (Austring & Sørensen, 2019; Ross, 1978).

Når man analyserer den måde, hvorpå kunstnerne faciliterer de to workshops, så fremstår det tydeligt, at kunstnerne leder alle processerne. De bruger deres kunstneriske ekspertise til at skabe fortættede stemninger og rum for børnenes kreative processer. Samtidig formidler de i en mesterlæreragtig form en række kunstneriske formudtryk, der kan indfange og udtrykke det indhold, der arbejdes med. Begge kunstnere arbejder med en vekselvirkning mellem at give impulser og give rum for børnenes input og eget skabende arbejde. De har imidlertid hele tiden styringen og sætter både tids-, form- og indholdsmæssige rammer for processerne.



Denne rammesætning giver impulser til og skaber mulighed for, at børn og pædagoger kan indgå som aktive deltagere i kollektive skabende processer (Austring & Sørensen, 2006) uden at de som i egen pædagogisk praksis eller egen leg er hovedansvarlige for forløbet.

Overordnet set indgår børnene både som recipierende, imiterende, identificerende og elaborerende deltagere i de kunstnerledede praksisser. Disse positioner forekommer dog ikke i en progression, men som dynamisk vekslende aspekter. I de faser, hvor kunstnerne fortæller og demonstrerer, er børnene tilskuere og oplever form og indhold med sanser og følelser. Imidlertid er det en slags aktiv reception, hvor børnene med gestus og mimik samtidig viser sig som aktive identificerende og imiterende deltagere. I andre faser, hvor børnene selv arbejder med formen, ses det, at deltagelsespositionerne imitation, identifikation og elaborering næsten umærkeligt bevæger sig frem og tilbage mellem hinanden i en proces, der veksler mellem at give og tage imod impulser (Austring & Sørensen, 2019). Hermed fremstår børnenes deltagelse i den kunstnerledede praksis som et samspil mellem flere deltagelsespositioner, hvor børnene for det første oplever og indlever sig i kunstnerens formidling af form og indhold. For det andet imiterer de kunstnerens udtryk og identificerer særlige formsproglige markører, som de tager i brug. For det tredje anvender de formsproget kreativt til at skabe eget indhold og egne udtryk for afslutningsvist helt at sprænge rammen og bruge den kunstneriske proces som en impuls til leg. I de første positioner er der fokus på at tilegne sig formsproget og genkende de indbyggede stemninger, narrativer og følelser. I de følgende positioner er fokus på at bruge formsproget som redskab til selv at fortolke tematikker og omforme tanker, følelser og oplevelser til æstetiske udtryk for til sidst at bruge forarbejdet som impuls til egne selvledede legesituationer. På den måde åbner de forskellige deltagelsespositioner for forskellige læreprocesser, der bevæger sig fra en formsproglig mesterlære over en både tematisk og formsproglig identifikation og spejling til en kreativ nyfortolkning, der danner afsæt for såvel nye forståelser som nye formsproglige udtryk og nye måde at lege sammen på.

Pædagogerne indgår primært som deltagere i de æstetiske aktiviteter sammen med børnene i vekslende positioner fra reception til elaborering. De har imidlertid en særlig understøttende rolle, hvor de gennem deres positive engagement er med til at invitere børnene ind og fastholde deres interesse undervejs. Pædagogerne får her mulighed for at hente kunstfaglig inspiration og deltage sammen med børnene i et fælles nærvær, et fælles tredje (Husen, 1985) med de særlige ligeværdige relations muligheder, som denne position rummer. Herudover bidrager pædagogerne gennem legende samspil med børnene til at skabe positive relationer og inddrage de børn, der står lidt på sidelinjen i situationen. Pædagogerne brugte således deres faglige ekspertise til både at understøtte børnenes leg og æstetisk skabende aktiviteter her og nu og hente faglig inspiration på længere sigt. En pædagog fortalte: *»Altså her kan man godt være en trolde, det må man gerne. Det vil jeg i hvert fald gerne arbejde videre med – det der med, at man kan lege, at man er noget andet, end det man er«* (Pædagoginterview 2).

Hvis man sammenholder de forskellige parters deltagelse med de indledende teorier om samspillet med mestre og novicer, så viser analysen, at der i dette projekt ikke er tale om en klassisk mesterlære, idet der tydeligvis er flere mesterskaber i spil. Kunstnerne bidrager med et kunstnerisk mesterskab, der kommer til udtryk gennem valg af rum, materialer, narrativer og gennem demonstrationer af formsprog og ledelse af kunstneriske processer. Pædagogernes mesterskab viser sig som et fokus på at skabe relationer, inddrage alle børn og gå foran med

et legende engagement. Børnenes mesterskab fremstår som evne til fordybelse og indlevelse og som et mesterskab i at udvikle de æstetiske praksisser til leg. Der er således tale om en samtidighed af forskellige mesterskaber, der interagerer og komplementerer hinanden i den fælles proces og skaber et fælles mesterskab, som består af summen af de forskellige interagerende mesterskaber. Hermed afviger analysen fra både Holgersen (2002) og Dreyfus & Dreyfus (1991) faseopdelte modeller med en trinvis progression fra novice til ekspert for i stedet at pege på dynamisk vekselvirkning mellem de forskellige deltagelsespositioner i en samtidighed af forskellige mesterskaber og en dialektisk udveksling af indtryk og udtryk parterne imellem.

### Diskussion

Som det fremgår af analysen, var det kunstnerne, der ledte og faciliterede processerne. Det var kunstnerne, der havde initiativet, og selvom de inddrog børnene undervejs, så slap de på intet tidspunkt styringen. Kunstnerne havde ejerskab til tiden, formen, temaet, rummet og materialerne og lederskab over alle processer. Umiddelbart kunne man med afsæt i tidligere undersøgelser (Austring, 2015; Hastrup & Sørensen 2017; Sørensen & Falk Hansen, 2018) argumentere for, at dette entydige ejerskab ville kunne fratage pædagogerne ejerskab og potentielt fratage dem mulighed for at udspille egne kompetencer. Dette var også delvist tilfældet, idet pædagogerne i de inddragede praksisfortællinger primært indgik som deltagere sammen med børnene og hermed ikke selv trådte i karakter som igangsættere. Denne rolle kunne umiddelbart virke reducerende i forhold til pædagogens egen kompetence som kreativ igangsætter, hvilket en pædagog også udtrykte i de efterfølgende interview: »Jeg så mig mest som hjælper, der havde fokus på at få alle børn med... Men det var ikke mig, der fandt på og sådan« (Pædagoginterview 2).

Imidlertid havde pædagogerne i alle forløb en kernefaglig og betydningsfuld rolle som inddragende omsorgspersoner og som rollemodeller for børnene i de forskellige kunstneriske praksisser. En rolle, hvor de kunne trække på egne pædagogiske kompetencer og udvise pædagogisk mesterskab i forhold til at inddrage alle børn, skabe en positiv inkluderende stemning og udvikle positive relationer til børnene. Hertil kommer, at denne første projektfase indgik som en impuls til næste projektfase, hvor pædagogerne arbejdede på egen hånd med børnene som kreative igangsættere. Endelig åbnede den ligeværdige deltagelse sammen med børnene i de kunstneriske praksisser mulighed for, at pædagogerne kunne indhente faglig inspiration og indgå i fælles tredje-relationer med børnene, hvor de var fritaget for både det organisatoriske og kunstneriske hovedansvar.

I forhold til børnene fremgår det af analysen, at de – selv om de som udgangspunkt ikke havde ejerskab til de kunstnerledede processer – løbende påtog sig et ejerskab, hvor de ikke bare gennem sanselig reception oplevede form og indhold, men yderligere videreudviklede de æstetiske praksisser, de var en del af. Disse faser fra reception til elaboration forekom ikke som en progression, men som skiftede positioner, hvor indtryk hele tiden omsattes til udtryk, der igen skabte nye indtryk osv. Børnene imiterede og identificerede formsproget i et splitsekund og elaborerede det i næste åndedrag til nye ideer og udtryk, som både kunstnere og pædagoger greb og medvirkede i. Det var børnene, der med afsæt i kunstneriske impulser i flere faser af forløbet udviklede de æstetiske praksisser til egenfaciliteret leg, hvor de selv ledte, og hvor de voksne legede med. Børnene udviste således et legende mesterskab, der smittede af på både de andre børn og de voksne.

Analyserne viser, at de forskellige parter bidrog med forskellige impulser til den fælles proces, og at alle parter var åbne for at tage imod impulser fra hinanden. Som tidligere undersøgelser har vist, er det ikke givet, at samarbejdet mellem kunstnere og pædagoger rummer denne åbenhed for, at de forskellige parter kan bidrage med deres specifikke kompetencer. I dette tilfælde indgik det beskrevne mikroforløb i et overordnet makroforløb, hvor pædagoger og kunstnere arbejdede sammen i længere tid med fælles planlægningsmøder og evaluering, hvilket skabte grobund for en gensidig fortrolighed og åbenhed for inddragelse af hinandens forskellige impulser og kompetencer. Hertil kommer, at processen fra indtryk til udtryk, fra kunstner til pædagog og børn og tilbage igen, både foregik her og nu i en konkret aktivitet, men også som en inspiration, der løb gennem forskellige arenaer og projektfaser, hvor de forskellige parter på skift fik mulighed for at have det primære ejerskab til processen. Med den optik bidrog kunstnernes lederskab og kunstneriske kompetencer både til inspiration og udveksling her og nu og til langsigtet inspiration og udveksling. Samtidig bidrog pædagogerne med deres pædagogiske kompetence, og børnene bidrog med deres legende kompetencer som impulser til de fælles æstetiske praksisser. Der var som nedenstående model viser tale om dynamiske og ligeværdige samspil mesterskaberne imellem, et interagerende mesterskab.



*Model 3: Interagerende mesterskaber*

### Konklusion

Opsamlende ses i dette projekt en dialektik mellem kunstnere, pædagoger og børn, hvor kunstneren skaber udtryk, som børn og pædagoger lader sig inspirere af, mens kunstnerne omvendt lader sig inspirere af pædagogernes inkluderende praksis og børnenes legende tilgange. Der ses således et samspil mellem forskellige mesterskaber, kunstnernes kunstneriske, pædagogernes pædagogiske og børnenes legende. Alt sammen i en ramme af kollektive æstetiske udforskningsprocesser, som rummer mulighed for, at deltagerne kan skabe sammen og tage ved lære af hinanden. Hermed fremmer de udefrakommende kunstnere i denne case grundet dialektikken mellem indtryk og udtryk og de interagerende mesterskaber alle parter deltagelse i og udbytte af de fælles æstetiske praksisser.

## Referencer

- Austring, B.D. (2015) *Små børns møde med kunst og kultur*. Slots og Kulturstyrelsen.  
<https://slks.dk/services/publikationer/smaa-boerns-moede-med-kunst-og-kultur>
- Austring, B. D.& Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog i æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzel.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2019). *Æstetiske læreprocesser i skolen*. I: Karlsten K. H. & Bjørnstad G.B. (red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Borgen, J. S. (2014). Asymmetri mellem det kunstneriske og det pædagogiske i Den Kulturelle Skolesekken. I: E. & Angelo, *Kunstner eller lærer? Professionsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. . Cappelen Damm Akademisk.
- Blomgren, H., Kusk, H. Sørensen, M. ; Blume, M. (2022) *Kultur, æstetik og kunst*. I: Hammershøj, L. *Legkunst*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S.: *Intuitiv ekspertise*. København: Munksgaard 1991
- Haastrup, L & Sørensen, M. C. (2017). *Undersøgelse af Huskunstnerordningen: Rapport*. København: Statens Kunstfond.  
[www.kunst.dk/fileadmin/user\\_upload/Kunst\\_dk/Dokumenter/Om\\_os/Publikationer/2017/Undersoegelse\\_af\\_Huskunstnerordningen\\_rapport\\_2017.pdf](http://www.kunst.dk/fileadmin/user_upload/Kunst_dk/Dokumenter/Om_os/Publikationer/2017/Undersoegelse_af_Huskunstnerordningen_rapport_2017.pdf)
- Hammershøj, L. Red. (2022) *Legkunst*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Holgersen S.E. (2002) *Mening og deltagelse: iagttagelse af 1-5-årige børns deltagelse i musikundervisningen* Ph.d.-afhandling. DPU
- Manen, M. V. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: SUNY Press,.
- Ross, M. (1978). *The creative arts*. London: Heinemann Educational Books.
- Sørensen, M. C. & Thorsen, T. (2022) *Drama, leg og dannelse I*: Hammershøj, L. (red.) *Legkunst*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Sørensen, M.C., Thorsen T., Frost Lauersen, V., Hoffmann, M (2022). *Legkunst. Æstetisk praksis og den styrede pædagogiske læreplan*. Forskningsrapport Professionshøjskolen Absalon. <https://www.ucviden.dk/da/publications/legkunst-%C3%A6stetisk-praksis-og-den-styrkede-p%C3%A6dagogiske-l%C3%A6replan>
- Sørensen, M. C. (2019). *Æstetik og Dagtilbudspædagogik*. I: Cecchin, D. (red.), *Barndoms-pædagogik i Dagtilbud*. (s.189-205). København: Akademisk Forlag.
- Sørensen, M. C. (2015) *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompentence*. Ph.d. afhandling. København: Århus Universitet. DPU.
- Sørensen, M. & Falk Hansen, N. (2018) *Lærende Partnerskaber mellem Dagtilbud og Kulturinstitutioner*. Forskningsrapport. Jelling: HistorieLab.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2010). *Fantasi och kreativitet i Barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Witkin, R. (1974). *The intelligence of Feeling*. London: Pergamon Press.
- Whitebread, D. (2012). *The Importance of play*. Cambridge: University of Cambridge.

#### Forfatterbiografi

*Merete Cornét Sørensen er lektor ph.d. på Professionshøjskolen Absalon. Hun har arbejdet med og forsket i børn, kunst, æstetik og pædagogik i de sidste mange år. Oprindeligt er hun uddannet pædagog, udlært skuespiller og har senere taget såvel en master som en ph.d. i drama og æstetiske læreprocesser. Hun er forskningsleder og aktiv medforsker på Absalons Legekunst indsats igennem de sidste 4 år. Hun har undervist i æstetiske fag på pædagoguddannelsen gennem mere end 30 år og har forfattet en lang række fagpublikationer indenfor området. Hun er nu kommet i mormor-alderen men brænder og kæmper stadig intenst for børnene, kunsten og æstetikken.*

