

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 67 2023 • Årgang 39 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Carina Sønder Sigurdsson

»De hjælp os med ikke at røre ved nogen af tingene« – Forskellige forståelser af børns deltagelse i æstetiske processer

Resumé

Artiklen tager udgangspunktet i et brobygningsprojekt mellem børnehaver og skoler i Næstved Kommune, hvor børnene besøgte den lokale kunsthøjs og kulturinstitution Rønnebæksholm to gange – en gang med børnehavegruppen og en gang med SFO-gruppen. På begge besøg inviterede en kunstner børnene og deres pædagoger til at deltage i en række æstetiske praksisser - både i kulturinstitutionen og hjemme i institutionen. Artiklen undersøger, hvordan pædagogers og kunstners forskellige forventninger samt forskellige forståelser af deres roller i et *LegeKunst*-forløb, påvirker børnenes deltagelse i de æstetiske processer. Med afsæt i en sociokulturel forståelsesramme, hvor deltagelse i praksisfællesskaber ses som en forudsætning for læring, undersøges der, hvordan pædagoger og kunstners grundlæggende læringsforståelser medvirker til, at de stiller forskellige krav og forventninger, til måden børnene skal, og kan deltage på. Som afsluttende pointe peger artiklen på, at en forventningsafstemning mellem deltagende professionelle bliver særdeles vigtig for at understøtte børnenes deltagelse i de æstetiske processer. Som led i denne forventningsafstemning bliver pædagogernes egne erfaringer med at være i netop disse processer grundlæggende for, at de forstår deres rolle i forhold til at understøtte børnene.

Nøgleord

LegeKunst; deltagelse; æstetiske processer; læringsforståelse; praksisfællesskaber; brobygning

Kunstneren Birgitte har budt velkommen. Børnene står i en klynge ved hende, og pædagogerne står bag dem. SFO-børnene og deres pædagoger har forberedt en leg, som de har taget med som en gave til kunstneren. Det er legen Banke Bøf. Birgitte fortæller, at hun vil starte med en leg, og bagefter kan børnene give deres gave. De skal danne en cirkel, og hun inviterer pædagogerne med ind i cirklen.

Birgitte siger, at de skal lave YES-arme, og hun løfter armene op i vejret. Børnene gør det samme. Birgitte laver stemmer og sjov med sin mund – børnene følger efter. Børnene virker meget koncentrerede og optagede af den legende kunstner. Pædagogerne Lene og Susanne er kommet uden for cirklen. Lene og Susanne prøver lidt at gøre fagterne, men er også optaget af, om børnene følger med og deltager i aktiviteten. Lene puffer Jacob (barn) ind i cirklen og beder Oskar (barn) om at være stille og følge med. Christian (barn) vil ikke finde sin plads, så Birgitte foreslår, at det er hans tur igen. (Praksisfortælling, anonymiseret)

I foråret 2022 deltog jeg sammen med en kollega i en række *Legekunst*-forløb i Næstved Kommune. Intentionen med projektet var, at *Legekunst*-forløbet skulle tjene som brobygning mellem børnehave og SFO. Børnene besøgte derfor den lokale kunsthall og kulturinstitution Rønnebæksholm to gange – en gang med børnehavegruppen og en gang med SFO-gruppen. På begge besøg inviterede en kunstner børnene og deres pædagoger til at deltage i en række æstetiske praksisser – både i kulturinstitutionen og hjemme i institutionen.

Deltagelse i en sociokulturel forståelse

I starten af vores undersøgelse i forskningsprojektet *LegeKunst* (*Legekunst*, 2023) faldt interessen på, hvordan æstetiske processer kan give plads til børns forskellige former for deltagelse i et nyt fællesskab i overgangen fra børnehave til SFO'en. Undersøgelsen pegede dog med en vis udtrykkelighed på en anden opmærksomhed. Det, der viste sig i undersøgelsen, var, at kunstneren og pædagogerne i de forskellige æstetiske processer havde forskellige forståelser af, hvornår børnene var deltagende og engagerede, og hvornår børnene ikke var det. Det fik den betydning, at børnene blev mødt forskelligt af henholdsvis kunstneren og pædagogerne omkring børnenes måde at deltage på i aktiviteterne, som det fx ses i ovenstående eksempel. Jeg vil derfor med denne artikel undersøge, hvordan de involverede professionelles forskellige forståelser af deltagelsesbegrebet får konkret betydning for børnenes deltagelse i de æstetiske processer, som er tilrettelagt i overgangen mellem børnehaven og SFO'en.

Denne artikel placerer sig i en sociokulturel forståelse af deltagelse, hvor deltagelse i praksisfællesskaber er forudsætningen for læring (Lave & Wenger 2003). Læring er som udgangspunkt ikke et centralt begreb i *LegeKunst*. Dog er der fokus på koblingen til den styrkede pædagogiske læreplan, og med forskningsspørgsmålet »Hvilken betydning kan deltagelsen i 'Legekunst' forløbet have i forhold til det pædagogiske arbejde med børns leg, udvikling, læring og dannelse?« (Hammershøj et al. 2022), så ligger begrebet »læring« og leger med. Mit fokus i denne artikel er deltagelsesperspektivet, hvor børnene ses både som hovedaktører og som legitime perifere deltagere i flere forskellige og overlappende praksisfællesskaber. Helt konkret børnehavens, SFO'ens og kunstmuseet/kunstnerens verden (Lave & Wenger 2003). For hvad betyder det for barnet og dennes læring, trivsel, dannelse og udvikling, når de voksne professionelle stiller forskellige krav og vurderer børnenes deltagelse

på forskellige måder i et overlappende praksisfællesskab som *Legkunst*-forløbet på kunst- og kulturmuseet?



Foto: Carina Sønder Sigurdsson

Pædagogernes og kunstnerens forskellige forståelser af deltagelse

Når vi forstår læring som en integreret og uadskillelig aspekt af social praksis (Lave & Wenger 2003), så bliver pædagogernes og kunstnerens grundlæggende læringsforståelse betydningsfuld for, hvordan børnenes deltagelse anskues. Denne læringsforståelse er ikke nødvendigvis bevidst, men den får betydning for måden, pædagogerne og kunstneren pædagogisk interagerer med børnene. I interviewet nævner pædagogerne, hvad deres egne forventninger var til deres rolle i de æstetiske processer:

»Jamen, egentlig vil jeg jo helst bare have den rolle, der var trukket helt tilbage, og var 100 procent fokuseret på, hvad det var de (børnene red.) skulle«.

»Ja, Ja, jeg trådte til, hvis der skulle være. Ja, jeg trådte til, hvis der var nogle børn, der havde brug for det eller noget, ik'?»«

Pædagogerne ser deres deltagelse i praksisfællesskabet som værende dem, der skal hjælpe børnene med at høre efter, gøre det, som kunstneren siger, samt sikre, at børnene deltager på de måder, som pædagogen formoder, deltagelse i æstetiske processer skal se ud. Det ses fx, når pædagogerne tysser på børnene og justerer børnenes kroppe med fysisk guidning eller verbale udtryk som fx *»...ikke løbe rundt«*. Dette peger børnene ligeledes på, da de spørges til *»Og hvad lavede de voksne?»*, hvortil de svarer: *»De hjalp os med ikke at røre ved nogle af tingene«*.

Forskellige læringsforståelsers betydning for børns deltagelse

I bogen *Learning and Everyday Life* fra 2019 beskriver Jean Lave, hvordan vi i det levede hverdagsliv generelt møder to forskellige måder at opfatte læring på – den kontekstualiserede og den dekontekstualiserede. Ved den kontekstualiserede opfattelse forstås læring som noget, der ikke kan separeres for handling, tanker, følelser og værdier samt fra kollektive og kulturhistoriske sammenhænge – læring består altså af komponenterne *fællesskab, identitet, mening og praksis* (Lave 2019: 32). Ved den dekontekstualiserede opfattelse anskues læring i vid udstrækning som tilegnelse og overførsel af symbolske repræsentationer, som sker adskilt fra kontekst og den verden, vi lever i (Lave 2019).

Lave argumenterer for, at denne teoretiske dualisme motiverer to udviklinger inden for forståelse af praksis, og dette påvirker også den pædagogiske praksis (Lave 2019). SFO-pædagogerne har en tæt kobling til en skolekultur, hvor der kan argumenteres for, at det dekontekstualiserede lærings syn kan være særlig fremtrædende. Læring kan med denne forståelse bedst ske, hvis børnene hører efter og gør det, som kunstneren angiver, der skal gøres i de æstetiske processer. Samtidig ser det ud til, at kunstner Birgitte agerer i den kontekstualiserede læringsforståelse, hvor børnenes input, ideer og kropslige interageren inddrages og bruges i det videre forløb i de æstetiske processer.

»Børnene, det pædagogiske personale og kunstneren Birgitte kommer ind fra turen i parken og på museet. Børnene løber hen til der, hvor folde-dukkerne står. Børnene tager en folde-dukke hver. Det virker ikke til, at børnene er i tvivl om, hvilken en de skal tage, selvom de i processerne har byttet folde-dukke og har tegnet videre. Birgitte kalder børnene sammen. Det virker ikke til, at børnene skulle have haft dukkerne endnu, men Birgitte begynder at tale om dukkerne, som børnene vifter med i luften, mens de forsøger at påkalde sig Birgittes opmærksomhed ved at sige '...se den her'. Nogle af børnene begynder at dreje folde-dukkerne i luften, og Birgitte benævner de forskellige dukkers udtryk. Pædagogen Susanne og medhjælper Martin går rundt mellem børnene og beder dem med små stemmer om at holde deres dukker i ro. Børnene vil gerne vise Birgitte deres dukker. De ser forvirrede ud, når de af pædagogerne bliver bedt om at lægge dukkerne ned på gulvet og holde dem i ro«. (Praksisfortælling, anonymiseret)

I ovenstående klip fra en *LegeKunst*-praksisfortælling ses det, hvordan børnene guides forskelligt, ja, nærmest modsatrettet af henholdsvis kunstneren og pædagogerne. Kunstneren opfordrer børnene til aktiv deltagelse, da hun benævner børnenes foldedukker. Dette resulterer i aktive børnekroppe og livlige stemmer. Samtidig forsøger pædagogerne at guide børnene til ro, så børnene kan lytte og rette deres opmærksomhed mod det, der nu skal til at ske. Når vi forstår børnene som legitime perifere deltagere i praksisfællesskaber rammesat af professionelle voksne, så får det betydning for måden, hvorpå børnene kan deltage (Lave & Wenger 2003). For når der er forskelle mellem de kundskaber, færdigheder og værdier, som anerkendes og anses som betydningsfulde for at kunne tilgå en mere central position i praksisfællesskabet, så bringer det barnet i en position, hvor forventninger og krav fra henholdsvis kunstner og pædagoger kan opleves modsatrettede, som fx i praksisfortællingen om foldedukkerne.

At blive fuldgyldigt medlem af et praksisfællesskab kræver adgang til et bredt område af igangværende virksomhed, veteraner og andre medlemmer af fællesskabet og til information, ressourcer og mulighed for at deltage (Lave & Wenger 2003). Børnene har som udgangspunkt adgang til information og ressourcer i form af fx materialer, men veteranerne i form af kunstneren og pædagogerne tillægger deltagelses-aspektet forskellige betydninger med udgangspunkt i deres deltagelse i andre praksisfællesskaber.

Dette skaber et dilemma for børnenes deltagelse og kan få betydning for barnets oplevelse i de æstetiske processer samt oplevelsen af at være legitim deltager i SFO-fællesskabet (Nielsen & Fink-Jensen 2000).

»Pigen Signe har under udarbejdelsen af foldedykkerne haft en lille bamse liggende ved siden af sig. Den virker til at give hende tryghed i situationen. Da det er blevet tid til at besøge parken med de forskellige skulpturer, siger medhjælper Martin, at Signe ikke skal tage bamsen med ud. Signe protesterer og siger, at hun bare kan tage den i lommen. Martin siger, at hun ikke kan tage den med, for den kan blive væk, og nu skal de ud at gå. Han tager bamsen fra Signe. Signe bliver meget ked af det og græder højlydt. Martin tager Signe i hånden og følger efter de andre ud i parken, hvor kunstneren Birgitte har placeret sig i front for at føre børnene i en 'slange' hen til skulpturerne. Signe græder i lidt tid, og efterfølgende virker hun trist. Hun kigger ned i jorden og byder ikke ind, når Birgitte spørger, hvad børnene tænker om skulpturerne«.
(Praksisfortælling, anonymiseret)

I ovenstående praksisfortælling ses det, at medhjælperens forståelse af, hvordan børnene skal være deltagende på turen i parken, påvirker Signes deltagelse og oplevelse af den æstetiske proces. Det bliver ikke legitimt for Signe at benytte sig af en ressource i form af en bamse, også selvom det var legitimt i processen med udarbejdelsen af foldedykkerne. Dette medfører modsatrettede informationer og regler, hvilke bliver svært for Signe og de andre børn at tyde. Kan jeg som barn i dette praksisfællesskab benytte mig af ressourcer i form af en bamse eller ej? Skal jeg som barn sidde stille og vente på tur eller være aktiv og byde ind med en krop i bevægelse? Skal jeg tie stille og lytte til de voksne, eller skal jeg deltage med mit perspektiv i børnefællesskabet og bidrage til at skabe noget sammen? Skal jeg kontrollere mit engagement, så jeg ikke forstyrrer, eller skal jeg lade mig rive med af de æstetiske processer og derigennem medforstyrre med de andre i fællesskabet?



Foto: Carina Sønder Sigurdsson

Pædagogernes egne erfaringer i æstetiske processer er vigtige

Når et praksisfællesskab med bl.a. et fokus på at fremme nye fællesskaber gennem kunst og kultur (Hammershøj et al. 2022) skal skabes på tværs, peger vores undersøgelse på, at forventningsafstemning mellem de involverede professionelle partnere bliver særdeles vigtig. I vores undersøgelse var de involverede parter ramt af omstændigheder omkring Covid-19-pandemien, hvilket betød, at en del tiltag til en god opstart ikke blev gennemført. Pædagogerne og kunstneren havde derfor ikke haft mulighed for på det mere indholdsmæssige plan at forene deres pædagogiske forståelse om fx børnenes deltagelse. Samtidig havde pædagogerne

ikke mulighed for at lære og erfare, hvilken form for voksendeltagelse de æstetiske processer krævede for at understøtte børnene bedst muligt. Knud Illeris beskriver voksnes læring som havende forskellige vilkår ift. børns læring. Voksne tager principielt ansvar for egen læring og skal sortere i et komplekst tilbud af holdning, forståelsesmåder, kommunikationsmuligheder, handlingsmønstre, livsstil mv. Læringen er derfor i høj grad afhængig af motivation – bevidst og ubevidst – og skal læringsmulighederne ændres, skal påvirkningerne være overbevisende (Illeris 2017). Pædagogernes egen deltagelse i de æstetiske processer, hvor de uden børn og sammen med en kunstner afprøvede processerne på egen krop, kunne have medført en sådan overbevisning. John Dewey taler om, at nysgerrigheden er den grundlæggende faktor i udvidelsen af erfaringer, og at vi menneskers sanser og bevægeapparat ønsker at være aktive og har brug for et objekt for at kunne udfolde sig (Dewey 2017). Pædagogernes egen deltagelse i de æstetiske processer kunne have vækket disse sanser og bevægelsesapparat og kunne have betydet, at pædagogerne kunne have brugt denne erfaring til at være deltagende på andre måder samt se børnenes deltagelse i et mere kontekstualiseret perspektiv (Lave 2019). Pædagogerne omtaler selv, at en fysisk deltagelse vil have gjort en forskel:

»Hvad fik du ud af at være på det kursus? Altså, jeg synes, ja, det var fint nok. Men jeg kunne godt mærke, at det havde nok været federe, hvis vi havde været fysisk til stede«.

Vores undersøgelse peger på, at hvis æstetiske processer skal virke som en rød tråd og som en måde at skabe fælles ejerskab og fælles referencer i overgangen mellem børnehave og skole/SFO (Thorsen 2021), så er det af stor betydning, at pædagogerne får mulighed for at opnå erkendelse gennem egen deltagelse, så de æstetiske processer i højere grad kan fremstå som meningsfulde for pædagogerne (Wenger 2017). Endvidere er det med en sociokulturel forståelse vigtigt, at når vi definerer et praksisfællesskab, så er tre dimensioner til stede – gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire (Lave & Wenger 2003). Det bliver derfor afgørende for børnenes deltagelse i et praksisfællesskab, at kunstneren og pædagogerne gennem deres engagement med hinanden i højere grad opnår en fælles forståelse af, hvilke kundskaber, færdigheder og værdier som anerkendes og anses som betydningsfulde i praksisfællesskabet, og dermed hvornår og hvordan børnene ses som deltagende og engagerede.

Du kan læse mere om forskningsprojektet *Legekunst* på <https://legkunst.nu>

Referencer

- Dewey, J. (2017). Medfødte ressourcer. I: K. Illeris (red.). *49 tekster om læring*. Hans Reitzels Forlag. s. 492-506.
- Hammershøj, L. G., Sørensen, M. C. & Thorsen, T. (2022). Hvad er legekunst? I: L. G. Hammershøj (red.) *Legekunst – Leg dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur. s. 13-25.
- Illeris, K. (2017). Hvad er særlig ved voksnes læring? I: K. Illeris (red.) *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur. s. 573-584.
- Lave, J. (2019). *Learning and everyday life: access, participation and changing practice*. Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- LegeKunst. (2023). <https://legekunst.nu>. Tilgået d. 13.02.2023.
- Nielsen, A.M. & Fink-Jensen, K. (2000). Udtryksformer og situeret læring. *Forskningstidsskrift fra Danmarks lærerhøjskole*, 4 årg. (nr.5). s. 85-115.
- Thorsen, T. (2021). Leg og kunst – Tiden blev væk ude i skoven. *0-14* (nr. 4, 2021). s. 32-37
- Wenger, E. (2017). En social teori om læring. I: K. Illeris (red.). *49 tekster om læring*. Hans Reitzels Forlag. s. 140-148.

Forfatterbiografi

Carina Sønder Sigurdsson er uddannet cand.pæd. psyk og ansat som adjunkt ved Pædagoguddannelsen på Professionshøjskolen Absalon. Hun er oprindeligt uddannet pædagog og har primært arbejdet på dagtilbudsområdet. Carina har desuden arbejdet som leder og pædagogisk konsulent i forskellige kommuner.