



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Tema: LegeKunst

Redaktion: H.B. Kortbek, M.C. Sørensen og L.G. Hammershøj





tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 67

tema: legekunst

*redaktion: hjørdis brandrup kortbek, merete cornét sørensen
og lars geer hammershøj*

layout og tilrettelæggelse: alfred christen iversen

foto og grafik: forfatterne eller anført

foto omslag: vibeke frost laursen

skriftbrug: brødtekst/georgia, rubrik/formata, omslag, sidetop og -bund/calibri

issn online/issn trykt

2446-0648 / 0907-6581

*tidsskriftredaktion: herdis toft, alfred christen iversen, klaus thestrup, kim jerg,
henriette vognsgaard hjernø, henrik tarp vang, helle hovgaard jørgensen,
stine reinholdt hansen, hjørdis brandrup kortbek*

tidsskriftet udgives af

BUKS – børne- og ungdomskultursammenslutningen

c/o institut for kulturvidenskaber, syddansk universitet, c/o herdis toft

campusvej 55, 5230 odense

www.buks.dk

*tidsskriftet udgives med støtte fra kulturministeriets
bevilling til almenkulturelle tidsskrifter*

*mekanisk, fotografisk eller anden mangfoldiggørelse af dette tidsskrift er ikke
tilladt ifølge dansk lov om ophavsret*

*tidsskriftet giver mulighed for, at forfattere kan få fagfællebedømmelse af deres
artikler*

© BUKS og forfatterne

Indhold

Forord <i>Hjørdis Brandrup Kortbek, Merete Cornét Sørensen og Lars Geer Hammershøj</i>	05
Interagerende mesterskaber <i>Merete Cornét Sørensen</i>	11
Mellem orden og kaos – Når børn går deres egne veje <i>Johan Bundgaard Nielsen</i>	25
Med musikere og materialitet på børnehavens legeplads <i>Henriette Blomgren</i>	37
Fortællekraft og legekraft – Materialer, aktørskab og lytning i <i>LegeKunst</i> -forløb <i>Helle Hovgaard Jørgensen og Mona Pagaard Nielsen</i>	55
Samskabelse som kunsten at skabe og forandres sammen <i>Lars Geer Hammershøj</i>	71
Samskabelse om leg og litteratur – Mellem ligeværdighed og kompetenceløft <i>Hjørdis Brandrup Kortbek og Helle Hovgaard Jørgensen</i>	83
Det danser vi om! – Mening med dans og kropslige udtryksformer i børnehaven <i>Michael Blume</i>	97
Fortællinger i bevægelse – Brobygning mellem børnehave og førskole med legekunst <i>Thomas Thorsen</i>	113
»De hjalp os med ikke at røre ved nogen af tingene« – Forskellige forståelser af børns deltagelse i æstetiske processer <i>Carina Sønder Sigurdsson</i>	127
Om pædagogers rolle i dagtilbuds-børns møde med kulturinstitutioner <i>Morten Henriksen</i>	135
Kunsten at lege – Hvordan dramapædagogiske tilgange i børnehaven kan fremme empati, fantasi og kreativitet <i>Alette Raft Rasmussen</i>	149
Fra bildebok til barneteater – Hvordan barn bidrar til å utvikle en forestilling om flerspråklig samspill <i>Cecilie Dyrkorn Fodstad og Lene Helland Rønningen</i>	161

De 6 første artikler er fagfællevalueret og de efterfølgende 5 artikler er formidlingsartikler.
Den sidste artikel er udenfor nummer



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Hjørdis Brandrup Kortbek, Merete Cornét Sørensen
og Lars Geer Hammershøj

Forord

I dette temanummer præsenteres en række artikler, som teoretiserer, undersøger og analyserer forhold mellem leg, dannelse, kunst, kultur, samskabelse og æstetiske processer med baggrund i det nationale forsknings- og udviklingsprojekt *LegeKunst*. Formålet med projektet har været at fremme leg og dannelse gennem børns møde med kunst og kultur i dagtilbud. For at undersøge dette nærmere og understøtte projektet har der været knyttet syv forskningsprojekter til *LegeKunst*. Det er disse syv forskningsprojekter, som dette temanummer udspringer af.

I *LegeKunst* har pædagoger og børn i 23 kommuner samarbejdet med kunstnere og kulturformidlere om at skabe nye legende praksisser i dagtilbud med afsæt i kunst og kultur. *LegeKunst* har fundet sted i perioden 2019-2023, er støttet af Nordea Fonden og ejet af Kulturprinsen – Udviklingscenter for børne- og ungekultur.

Pædagoger og børn i dagplejer, vuggestuer og børnehaver har sammen med billedkunstnere, musikere, skuespillere, historikere, bibliotekarer og forfattere med afsæt i aktionslæring som metode søgt at styrke det pædagogiske arbejde med kunst, kultur, leg og dannelse. Forskere og lektorer fra UCN, VIA, UCL, Professionshøjskolen Absalon, Københavns Professionshøjskole samt DPU har løbende deltaget som forskere i de konkrete *LegeKunst*-forløb og har bidraget til udviklingen af aktiviteterne i samskabende processer.

I bogen *Legekunst – leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud* udgivet på Samfundslitteratur i 2022 har forskerne forsøgt at give en systematisk fremstilling af de centrale begreber i projektet og præsenteret de foreløbige forskningsresultater fra hver af de syv forskningsprojekter. I dette temanummer af BUKS præsenterer forskerne yderligere analyser af de konkrete *LegeKunst*-forløb.

Temanummeret indeholder syv fagfællebedømte forskningsartikler og fem formidlingsartikler. Den ene af de syv forskningsartikler er uden for tema om *LegeKunst*, men omhandler ligesom de øvrige artikler de yngste børns møde med kunst og kultur.

Den første forskningsartikel *Interagerende mesterskaber* er skrevet af Merete Cornét Sørensen. I artiklen undersøges det, hvordan kunstnerne i en konkret *Legekunst*-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. Analysens resultater peger på, at der sker en løbende og dialektisk udveksling 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. På denne måde udfoldes et samspil mellem kunstnerens kunstneriske, pædagogernes pædagogiske og børnenes legende mesterskaber.

Den anden forskningsartikel *Mellem orden og kaos – Når børn går deres egne veje* er skrevet af Johan Bundgaard Nielsen. Artiklen undersøger hvordan æstetiske processer kan åbne op for børns kreative leg og eksperimenter, og hvilken rolle kunstformidler og pædagoger spiller i denne sammenhæng. Analysen viser, at der kan opstå nye forståelser for verden gennem æstetiske eksperimenter, og at disse eksperimenter kan udvikle sig til fantasilege. Derudover viser artiklen, hvordan leg kan udspringe af noget kaotisk, men at børn selv er i stand til at regulere fantasilegen. Artiklen diskuterer legens karakter af både at kunne fremstå ordentlig og kaotisk og konkluderer at begge dimensioner er vigtige, for det er herigennem børn forstår og udfordrer omverdens krav, hvilket giver mulighed for dannelse.

Den tredje forskningsartikel *Med musikere og materialitet på børnehavens legeplads* er skrevet af Henriette Blomgren. Artiklen undersøger med afsæt i et musikprojekt i en børnehave, hvordan inddragelse af materialitet som fremtrædende analysekategori kan bidrage til nye forståelser af materialitetens betydning i *LegeKunst*-processer her konkretiseret i et forløb med jazzmusikere, børn og pædagoger på legepladsen. Gennem analyser af udvalgte videosekvenser, hvor materialitetens kraft er omdrejningspunkt, vises, hvordan materialitet som aktør indvirker på og taler tilbage til deltagerne, og således får betydning for resonans og den leg, der opstår. Artiklen bidrager til indsigt i betydningen af forskningstilgange til leg i levet børneliv i institutionaliserede kontekster. Her er børn og barndom spændt ud i et net af materialitet, sted og relationer, der både *er* og *skabes/gøres*. En central pointe er, at musikere, børn og materialitet skaber en fælles form for børnekultur – en børnekultur *in the making*.

Den fjerde forskningsartikel *Fortællekraft og legekraft – Materialer, aktørskab og lytning i LegeKunst-forløb* er skrevet af Helle Hovgaard Jørgensen og Mona Pagaard Nielsen. Artiklen undersøger sammenhængen mellem leg som børns primære praksisform og fortællingen som en del af legens råstof. Med aktionsforskning som metodisk ramme og inspireret af et sociomaterielt perspektiv analyserer artiklen, hvordan børns aktørskab kommer til udtryk i et konkret samspil mellem de givne materialer, de voksnes rammesætning og børnenes egne handlinger. Herigennem udforskes hvordan børns aktørskab i en konkret *LegeKunst* kan bidrage til legekraft og fortællekraft. Artiklens analyse peger på, at voksnes viden om leg og legens dialogiske fortællekraft kan styrke børns aktørskab – og omvendt at børn via deres tilstedeværelse og praksis har indflydelse på og påvirker fortællingen, og hvilke konsekvenser det har for legen, der leges.

Den femte forskningsartikel *Samskabelse som kunsten at skabe og forandres sammen* er skrevet af Lars Geer Hammershøj. I artiklen undersøges, hvordan samskabelse virker i fem konkrete *LegeKunst*-forløb. Artiklen argumenterer for, at der er to typer af samskabelse på spil i *LegeKunst*; samskabelse om forløbets aktiviteter, der har karakter af en innovativ proces, samt samskabelse i legen, der har karakter af en kreativ proces. Artiklens analyse peger på, at forudsætningerne for at samskabelse virker, er, at deltagerne følger samskabelsesmetoden i *LegeKunst* strikt, da metoden skal sikre rolleskift mellem deltagerne undervejs samt understøtte både innovativ og kreativ samskabelse. Desuden peger artiklen på, at det er afgørende at udvikle et sprog for samskabelse og de ændringer af relationer og praksisser, som opstår i processen. Artiklen argumenterer for, at kunst og kultur kan fremme børns leg og dannelse ved at udvide legens fantasiunivers og forstærke legens åbenhed i samskabelsen.

Den sjette forskningsartikel *Samskabelse om leg og litteratur – Mellem ligeværdighed og kompetenceløft* er skrevet af Hjørdis Brandrup Kortbek og Helle Hovgaard Jørgensen. Artiklen undersøger, hvordan der samskabes mellem bibliotekarer, pædagoger og børn om nye måder at arbejde med børnelitteratur i børnehaven. Analysen peger på, at der kan opstå et paradoks i samskabelsen mellem på den ene side ambitionen om ligeværdighed mellem alle deltagende parter og på den anden side antagelsen om, at kunstnere og kulturformidlere anses som havende særlige vigtige kompetencer, og som pædagogerne skal lære og 'løftes' af. Det kan skabe et utilsigtet og u hensigtsmæssigt hierarki mellem kulturformidlere og pædagoger, der kan gøre det vanskeligt at fremme og dannelse gennem kunst og kultur, ikke mindst fordi der ikke udvikles en fælles forståelse af forholdet mellem leg og litteratur.

Den første formidlingsartikel *Det danser vi om! – Mening med dans og kropslige udtryksformer i børnehaven* er skrevet af Michael Blume. Artiklen undersøger, hvordan en professionel danser inden for moderne dance og hiphop kan arbejde sammen med børn og pædagoger om at skabe danseaktiviteter og kropslige udtryksformer på en meningsfuld måde i en børnehave, der har børn med forskellige etniske oprindelser og en afdeling for børn med særlige behov. Artiklen præsenterer med et rigt billedmateriale, hvordan børnene engagerer sig i og udtrykker sig gennem dansene. Analysen peger på kroppe i dans, improvisation og leg formår at tale sammen og være i dialog, selvom de fysiske og mentale forudsætninger for børnene er forskellige. Derudover viser analyserne, at mening opstår i fællesskaber, og at en legende og improviserende tilgang til krop og bevægelse indeholder potentiale for en meningsskabelse mellem mennesker.

Den anden formidlingsartikel *Fortællinger i bevægelse – Brobygning mellem børnehave og førskole med legekunst* er skrevet af Thomas Thorsen. Artiklen præsenterer en analyse af relationer og børnefællesskaber i et *LegeKunst*-forløb, som skulle fungere som brobygning mellem børnehave og førskole. Med afsæt i observationer og interviews argumenterer artiklen for, at projektet har givet børnene et fælles tredje, som har skabt sammenhæng mellem fælles oplevelser i børnehaven og i de nye førskole-fællesskaber. Desuden peger artiklen på, at *LegeKunst*-projektet med de æstetiske aktiviteter har åbnet op for ligeværdige møder, hvor børn og pædagoger sammen med lokale kunstnere har fordybet sig i legende og skabende processer.

Den tredje formidlingsartikel er skrevet af Carina Sønder Sigurdsson »*De hjælp os med ikke at røre ved nogen af tingen*« – *Forskellige forståelser af børns deltagelse i æstetiske processer*. Artiklen tager ligesom *Fortællinger i bevægelse* udgangspunkt i et *LegeKunst*-forløb, som skulle danne bro mellem børnehave og førskole. Artiklen undersøger kunstnere og pædagogers forskellige forståelser af børns deltagelse i æstetiske processer i *LegeKunst*. Artiklen peger på, det har stor betydning for det fælles ejerskab i de æstetiske processer, at pædagogerne får mulighed for at opnå erkendelse gennem egen deltagelse. Det er desuden afgørende for børnenes deltagelse i praksisfællesskabet, at kunstneren og pædagogerne gennem deres engagement med hinanden opnår en fælles forståelse af, hvilke kundskaber, færdigheder og værdier som anerkendes, og dermed hvornår og hvordan børnene bliver anset for at være deltagende.

Den fjerde formidlingsartikel er skrevet af Morten Henriksen *Om pædagogers rolle i dagtilbuds-børns møde med kulturinstitutioner*. Artiklen omhandler et samskabende *LegeKunst*-projekt mellem en børnehave og Musikmuseet under Nationalmuseet og undersøger hvilke dannelsespotentialer dette projekt rummer for de deltagende børn. Artiklen viser, hvordan museet tilbyder muligheder for, at børnene kan indgå i dannelsesprocesser i mødet med det nye, men også at pædagogen i flere af de kunstformidlerledede processer indtager en rolle som »ordensmagt« og opdrager, på baggrund af de rammer og aktiviteter som samarbejdet tilbyder, og derfor har sværere ved at understøtte børnenes aktive undersøgelse og deltagelse. Imidlertid ses det, at når pædagogerne indgår i mere ligeværdige og legende praksisser, så slipper de rollen som opdrager for i stedet mere direkte at understøtte børnenes dannelsesprocesser.

Den femte formidlingsartikel, *Kunsten at lege – Hvordan dramapædagogiske tilgange i børnehaven kan fremme empati, fantasi og kreativitet*, er skrevet af Alette Raft Rasmussen. Artiklen tager sit afsæt i en teoretisk introduktion til sammenhængen mellem rolleleg, drama og teater som kunstart, og de potentialer skabende dramaaktiviteter med børn kan have i forhold til udvikling af kreativitet og empati. Med dette afsæt analyserer artiklen, hvilken betydning *LegeKunst*-dramaforbud faciliteret af udefrakommende kunstnere har haft for de deltagende børn. Artiklen konkluderer dels, at de undersøgte forløb har virket fremmende for børnenes fantasi og skabt impulser til at arbejde videre med de fiktive universer i legen. Dels at børnene udviklede empati, både i forhold til fiktionen og indlevelsen i de roller og de situationer, der var i det fiktive univers, men også uden for fiktionen, idet børnene blev mere åbne overfor at lege i nye sociale konstellationer og med færre konflikter.

Uden for tema om *LegeKunst* bringer vi desuden en norsk forskningsartikel *Fra bildebok til barneteater – Hvordan barn bidrar til å utvikle en forestilling om flerspråklig samspill* af Cecilie Dyrkorn Fodstad og Lene Helland Rønningen. I artiklen følger de to forfattere udviklingen af en teaterproduktion for børn, der tager udgangspunkt i en billedbog af Lisa Aisato, *En fisk til Luna*. Artiklen undersøger, hvordan sammenspillet mellem børn og kunstnere kan bidrage til forståelse af børns sproglige strategier i mødet mellem to karakterer, der ikke deler samme sprog. Artiklen argumenterer for, at børnene fremmer transsproglige perspektiver for verbal og non-verbal kommunikation, som påvirker forestillingen på flere niveauer fra udviklingen af fortællingen, det sceniske udtryk og forståelsen af det sceniske koncept.

Artiklerne i BUKS 67 henvender sig bredt set til både kulturformidlere, lærere og pædagoger, som er nysgerrige efter hvorledes, man kan bringe kunst og kultur ind i daginstitutionens og skolens hverdag på en legende måde. Artiklerne henvender sig også til undervisere på landets professionshøjskoler, der underviser pædagoger og lærerstuderende indenfor kunst, kultur, æstetiske processer og leg. Slutteligt henvender artiklerne sig også til forskere indenfor ovennævnte områder, og de som søger nyeste forskningsviden og erfaringer med børns møde med kunst og kultur i Norden.

Hjørdis Brandrup Kortbek, Merete Cornét Sørensen og Lars Geer Hammershøj

Marts 2023



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 67 2023 • Årgang 39 • ISSN online 2446-0648 • 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 teatterrum« (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 deltagerpositioner 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. *Legekunst*. 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
- Hammershøj, L. Red. (2022) *Legekunst*. 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.) *Legekunst*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Sørensen, M.C., Thorsen T., Frost Lauersen, V., Hoffmann, M (2022). *Legekunst. Æstetisk praksis og den styrede pædagogiske læreplan*. Forskningsrapport Professionshøjskolen Absalon. <https://www.ucviden.dk/da/publications/legekunst-%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.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Johan Bundgaard Nielsen

Mellem orden og kaos

– Når børn går deres egne veje

Resumé

I denne artikel bliver der med udgangspunkt i forfatterens erfaring fra *LegeKunst*, undersøgt hvilke nye muligheder for at sanse, eksperimentere, tænke og lege der kan opstå, når børn går deres egne veje. Formålet er, at belyse hvordan æstetiske processer kan åbne op for børns eksperimentering. Analysen viser, at der kan opstå nye forståelser for verden gennem æstetisk eksperimentering og at disse kan blive til fantasileg. Derudover viser artiklen hvordan leg kan udspringe af noget kaotisk, men at børn selv er i stand til at regulere fantasilegen. Leg kan fremstå både ordentlig og kaotisk, men begge dimensioner er vigtige, for det er herigennem børn forstår og udfordrer omverdens krav, hvilket giver mulighed for dannelse.

Nøgleord

fantasileg; rammer; orden; kaos

Indledning

LegeKunst er et landsdækkende projekt for de 0-6-årige, hvis formål er at bringe de yngste børn tættere på kunsten og kulturen. I *LegeKunst* er der en antagelse om, at leg og æstetiske processer hænger sammen, og at det er i orden, at man ikke altid ved, hvor kunstaktiviteterne og legen fører hen (*Legekunst*, 2023). Projektet ønsker at undersøge, hvordan leg kan opstå og udvikles gennem mødet med kunst og kultur, ud fra en antagelse om at det fremmer dannelse hos de deltagende børn. Denne antagelse bygger på en forforståelse af at, børns møde med kunst og kultur gennem leg, vil være betydningsfuldt, da det skaber nye perspektiver, og det er gennem disse nye perspektiver at der opnås dannelse (Hammershøj, 2022).

Jeg har, som forsker i *LegeKunst*, oplevet hvordan fantasileg kan opstå når børn går deres egne veje, og hvordan dette kan være en pædagogisk udfordring. Denne artikel vil beskrive hvordan børnenes spontane påfund, kan skabe forvirring blandt pædagoger og deraf uhensigtsmæssige irettesættelser af børnene, der går imod intentionen med *LegeKunst*. En forvirring der kan udspringe af forskelligartede pædagogiske formål, der udspiller sig parallelt med *LegeKunst*. Med udgangspunkt i observationer foretaget, vil jeg udfolde hvordan børnenes spontane påfund, kan blive til eksperimentering og fantasileg.

Mit undersøgelsesspørgsmål lyder: Hvilke nye muligheder for at sanse, eksperimentere og lege kan opstå, når børn går deres egne veje?

Det følgende teoretiske afsnit beskriver den menneskelige trang til kontrol og betydningen af det ukontrollerbare. Dernæst udfolder jeg forskellige filosofiske og sociologiske tilgange til hvordan leg og æstetiske processer kan hænge sammen, med udgangspunkt i forskellige forståelser af vekselvirkningen mellem kontrol og det ukontrollerbare, mellem orden og kaos eller mellem regler og leg.

Menneskeligt kontrolbehov og optimeringstendenser

LegeKunst placerer sig i et pædagogisk felt, hvor der er forskellige former for kontrol- og optimeringsbehov i spil. Dette kontrolbehov kan gøre det vanskeligt for pædagoger at give slip på de planlagte ramme og lade aktiviteterne og dermed også delvist børnene være styrende, da rammesætninger og læringsmål er blevet en indgroet del af den pædagogiske hverdag. Dette er i tråd med flere studier fra dagtilbudsfeltet, der viser, at pædagoger foretrækker at overvåge leg eller tage initiativ til leg, mens få foretrækker selv at tage aktiv del i legen (Løndal & Greve, 2015; Fleer, 2015; Nielsen, 2022). Der er et behov for at forstå hvilken betydning forholdet mellem rammer og udfordringen af disse har, i relation til børns muligheder for at sanse, eksperimentere og lege. Sociologen Erving Goffman beskriver i bogen *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience* fra 1974, hvordan, det han kalder frames, guider deltagerens definition af en situation, hvilket skaber grundlag for, hvad der opfattes som passende og upassende handlinger. Rammer er i denne optik ikke kun et produkt af deltagerens fortolkninger af situationen, men samtidig skabt af de sociale meningsforhold, der bliver tilskrevet en given situation en specifik betydning, hvilket har en styrende funktion på deltagerne (Goffman, 1974; Jacobsen & Kristiansen, 2002). Pædagoger og børn vil påvirke en given situation gennem deres ageren, der enten vil styrke eller udfordre opfattelsen af passende handlinger på baggrund af den intenderede rammesætning. Her kan leg, som Goffman selv fremhæver, have det formål at udfordre eller ændre rammesætningen, så handlinger transformeres til noget legende. Dette kan være en udfordring i en pædagogisk kontekst, der ikke altid har leg som formål (Børne- & Socialministeriet, 2018).

Det at man i et projekt som *LegeKunst*, skal følge børnenes initiativer, kan virke skræmmende. Pædagoger tilknyttet projektet beskrev en begyndende usikkerhed, når børnene havde deres egne agendaer og gik andre veje end de tiltænkte, og at denne usikkerhed var bundet til manglende kontrol. Professor i sociologi Hartmut Rosa (2020) udfolder i sin bog *Det ukontrollerbare* hvordan verden i stigende grad forsøges at lovmæssigt kontrolleres, men at det er i det ukontrollerbare, at livets dyrebare øjeblikke kan opstå. En kontrol der bl.a. udspringer af et samfundsmæssigt optimeringsbehov. »Optimering betyder på kortest mulig tid at nå det bedst mulige resultat og hele tiden have kontrol med processen« (Rosa, 2020:76).

I det næste afsnit vil jeg udfolde betydningen af det ukontrollerbare, da det er i disse momenter, hvor der kan opstå nye muligheder for at sanse, eksperimentere, tænke og lege end dem børnene traditionelt vil møde i deres rammesatte hverdagsaktiviteter.

Det ukontrollerbare

Det ukontrollerbare karakteriseres, af Rosa, som de elementer der sker, om vi vil det eller ej, eksempelvis solnedgange, snefald og begær. Det kan også være de menneskelige møder, der er en del af hverdagen, som ikke er planlagte og interaktionen foregår derfor mere intuitivt (Rosa, 2020). I en dagtilbuds kontekst kan det ukontrollerbare ses, når de intenderede rammer i børns dagligdag bliver udfordret, eksempelvis når børnene leger med vand på toilettet eller når bussen går i stykker imens man er på tur. Disse brud på hverdagens intenderede rytmer sker, og vil blive ved med at ske, på trods af eksterne samfundsmæssige regler der foreskriver en mere kontrolleret og forudsigelig livsførelse.

Rosa beskriver vigtigheden af en balance mellem det kontrollerbare og det ukontrollerbare – hvor der er behov for både kontrollerede rammer og frie elementer, og en vekselvirkning mellem de to. Han beskriver hvordan den totale kontrol slukker begæret, hvor » (...) spillet bliver uden indhold, musikken uden tiltrækning, kærligheden kølner af« (Rosa, 2020:90). En begærlighed som Rosa beskriver i brede vendinger, som det vi ønsker og altså det vi ikke har, hvilket kan være alt fra de udfoldelser vi finder ophidsende til mad, tøj, musik. Svaret er ikke en total mangel på kontrol, da det er i modspillet, at noget bliver spændende – hvor der opstår det begærlige. Denne vekselvirkning mellem frihed og kontrol kan sammenlignes med æstetiske processer og leg. Det næste afsnit vil jeg udfolde, hvordan modsætninger i kunst kan bryde nogle af de samfundsskabte rammer og forventninger til disse.

Kunst som nyskabelse

Filosofiprofessor Jacques Rancière beskriver vigtigheden i, at kunsten opererer med modsætninger, hvor forskellige måder at forbinde rationalitet og sanselighed skaber dissens, som eksempelvis et kunstværk konfronterer tilskueren til at gentænke den måde hvorpå man, som individ, er til stede og deltager i fællesskabet (Rancière, 2013, 2015). Fokus er på en kontinuerlig ny- og genfremstilling af rammesætninger. Denne form for æstetisk forståelse eller fremstilling skaber nye måder at opleve og tænke, hvilket kan beskrives som at sansning og mening *nyskabes*. Dette kan sammenlignes med Rosas beskrivelser fra tidligere, hvoraf det er i balancen eller i bruddet med det kontrollerede at det legende og dannende kan opstå (Rosa, 2020;76).

Jeg vil som det næste udfolde, hvordan der i fantasilegen også er en implicit forventning om en kontinuerlig ny- og genfremstilling af rammesætninger, da leg for Vygotsky er en vekselvirkning mellem regler og fantasien til at manipulere disse i legen (Vygotsky, 1933). Det at få erfaringer med verden, herunder også erfaringer med den kreative skabende proces, er en essentiel del i børns evne til at skabe fantasileg, som Vygotsky beskriver i følgende: »*Every act of imagination starts with this accumulation of experience*« (Vygotsky, 2004: 15). Legen kan være et rum, hvor barnet eksperimenterer og tænker over, hvordan de æstetiske inputs kan anvendes til at forstå verden på (Biesta, 2017; Hammershøj, 2022).

Leg som mulighedsrum

I legen synliggøres virkelighedens rammer, herunder den løbende skelnen mellem leg og ikke-leg, hvori fantasi og virkelig bliver sammenblandet (Bateson, 1972, Vygotsky, 1933, 1971; Winther-Lindqvist, 2006, 2009). Leg er her i en evig vekselvirkning mellem kontrol og regler, der former rammer, ukontrollerbare, som fantasiens frie forbindelseslogik (Schousboe, 2013). Denne vekselvirkning mellem to former kan også ses i Friedrich Nietzsches (2003) beskrivelser af to æstetiske stilformer, inspireret af de græske guder. Den apollinske stil, der er opkaldt efter den græske formgivergud, Apollon, karakteriseres ved mådeholdende begrænsning, visdom og ro. Her er fokus på orden, hvor intet er ligegyldig eller unødvendigt, da alt er tilpasset og meningsfyldt. Den dionysiske stil er opkaldt efter beruselsens og ekstasens gud Dionysos. Her er fokus på kraftfuldhed, som i en rus der er uappetitlig, en evig lyst til mere og dermed lysten til tilintetgørelse (Hansen & Toft, 2018). Disse to stilarter kan sammenlignes med legeformer – hvor den apollinske mådehold kan ses i rollelege og den dionysiske sammenlignelig kaldes for vild leg. Det er vigtigt at pointere, at disse forskellige legestile er komplementære, der i legen oftest skiftes mellem de to. Fænomenologen Torben Hangaard Rasmussen (1992) beskriver tilsvarende, hvordan leg er en aktivitet, der foregår i spændingsfeltet mellem *kaos og orden*. Lege udvikles i forholdet mellem hvor meget kaos/improvisation og meningsoverskridelse der rummer, overfor hvor meget gentagelse og orden der er præget af – men indeholder altid en art balancering herimellem. Legen skal her anerkendes for sine overskridende potentialer, både i politisk, æstetisk og deltagelseskulturel henseende (Toft, 2018).

I ovenstående har jeg udfoldet, hvordan leg kan være stramt struktureret med en fastlagt rammesætning og frie, dog sjældent på samme tid. Ofte er der en vekselvirkning mellem de to. I det næste afsnit vil jeg beskrive min metode.

Metode

Artiklens metodiske udgangspunkt er designbaseret forskning, hvor ønsket er at forandre den pædagogiske praksis i et samarbejde med de professionelle. Til dette anvendes forskelligartede interventioner eller designs, hvor der bliver afprøvet forskellige pædagogiske tilgange, der potentielt kan skabe en forandring i praksis. Konsekvenser af disse forandringer bliver undersøgt med henblik på at forstå den givne pædagogiske praksis og dennes udfordringer bedre (Barab & Squire, 2004; Collins et al., 2004). I *LegeKunst* er design interventionerne opbygget af interaktioner med kunst og kultur, hvor de erfaringer børn og pædagoger opnår i disse møder er udgangspunktet i de løbende evalueringsmøder og interne samtaler. Det er også i disse samtaler, at justeringer af interventionerne bliver foreslået for siden at kunne

blive implementeret. Kapitlets empiriske eksempler er hentet fra to forskellige forløb, i den ene af børnehaverne er der indgået et partnerskab med en lokal billedkunstner, og i den anden børnehave blev der skabt et partnerskab mellem en lokal kulturinstitution, Designmuseet, hvor der var tilknyttet to kulturformidlere. Da jeg selv var tilstede er eksemplerne beskrevet, med udgangspunkt i mine oplevelser. Derudover refererer jeg også til evalueringssamtaler med pædagoger og kunstnere. I børnehaven med den lokale billedkunstner, blev der lavet et forløb, hvor forskellige hverdagslyde skulle inspirere børnene til at lave deres egne kunstværker.

Analyse

Det første empiriske nedslag fokuserer på hvordan en af de deltagende drenge, som jeg har givet navnet Hector, glemmer at der i de næste 30 minutter skal laves et kunstnerisk produkt i form af et fantasidyr og at disse skal udstilles på bordet i midten af lokalet. Hector vælger at fokusere på at undersøge og eksperimentere med de materialer, der er stillet til rådighed, særligt bliver han optaget af at undersøge en limpistol. Undersøgelsesprocessen udvikler sig til fantasifulde legeideer, men som jeg vil vise, er denne proces også tidskrævende og stiller potentielt Hector i en udsat position. Pædagogerne fokuserede ikke kun på at deltage i aktiviteten, de italesatte samtidig besøgene på designmuseet som en øvelse i skoleparathed, hvilket gjorde at børnene indirekte blev observeret på baggrund af en skolestisk forståelsesramme.

Det andet empiriske nedslag viser en tilsvarende rammesat aktivitet, hvor børnene skal male med udgangspunkt i forskellige lydbilleder, eksempelvis lyden af en skov. De færdige produkter skal udstilles på det lokale bibliotek. Her udtrykker pædagogerne gennem deres rettesættelser, at børnene skal sidde stille og male med farverne. I denne maleproces sker der forskelligartede sansninger og eksperimenter der leder til en fælles fantasileg. Der bliver fremanalyseret hvordan leg kan udspringe af noget kaotisk, men at det legende udtryk kan være mådeholdende og stille. I dette afsnit vil vekselvirkningen mellem orden og kaos være i fokus.

Fælles for de to eksempler er, at der er et produktfokus og en begrænset tidsramme, hvilket skaber en uflexibel rammesætning, der bliver udfordret børnenes meningsproduktion og leg. Analysen vil vise, at selv om der kan være en overordnet intention om at skabe rammer hvor leg er værdsat, kan der opstå en mere formålsrettet pædagogisk praksis, når der eksempelvis kommer en kunstner udefra.

Limpistolen

Vi er på designmuseet, hvor de to kunstformidlere præsenterer dagens opgave, som omhandler at skabe fantasidyr af genbrugsmaterialer børnene har med hjemmefra.

»Da Hector fik limpistolen i hånden og så hvordan limen kunne »skydes« ud af den, virkede dette mere interessant end udarbejdelse af et fantasidyr. Der var hurtigt lim alle vegne, selvom han ihærdigt, efter de indledende eksperimenter prøvede at kontrollere hvor limen røg hen. Limen kom på hænderne hvilket han prøvede at få af med udadgående bevægelser. Med bevægelserne for øje og limen på hænderne bliver han til en anden. Lavmeldt siger han at han kan skyde med edderkoppespind, som Spiderman. De andre børn er fokuserede op deres egne figurer og reagerer ikke. Han fortsætter med

limpistolen og skaber, hvad der bedst kan beskrives som, to toppe i en drypstenshule på bordet. Hector får en ny ide, måske limtoppene kunne limes på metaldåsen og udgøre de øjne, som pædagogen havde foreslået skulle limes på. Da disse drypstensfigurer havde fået en betydelig højde, viste det sig at være en udfordring, og Hector gik tilbage til at putte limen direkte på metalrøret» (Feltnoter).

Her danner Hector gennem limeksperimenter erfaringer med processen, hvor limen går fra varm til kold, fra flydende til fast, hvilket man kan se fanger hans interesse, da denne proces gentages og fremvises til de børn, der sidder i nærheden. Disse eksperimenter og de erfaringer som kan opstå herigennem giver barnet en forståelse for, hvordan verden fungerer, men samtidig er det også en mulighed for barnet at gå i dialog med verden (Biesta, 2017). Dette ses når barnet tager den hårde lim i hånden, for at se om han kan genere nok varme til at smelte den, eller når han prøver at vise nogle af de andre børn, hvad han har lært. Fra et lege perspektiv, kan disse nye erfaringer også være brændstof til at udvikle på eksisterende legeverdener, eksempelvis når Hector leger, at han kan skyde med nogle af de limrester, der var endt på hænderne.

Ovenstående eksempel kan ses som en handling, der ikke var planlagt, men opstod intuitivt da drengen begyndte at bruge limpistolen. Barnet bevæger sig væk fra det, der var planlagt, at lime plastik øjne på, og bruger nu limpistolen til andet end det der var tiltænkt. Hvorvidt denne proces vil skabe et meningsgivende output kommer an på, hvilket blik man anlægger. Fra et æstetisk perspektiv, kan man se hvordan sansning og mening *nyskabes*. Barnet får en anden forståelse for materialiteten og tør derfor anvende den på nye måder (Høgsbro & Nissen, 2014). Man kan se, hvordan han sanseligt mærker processer fra den varme flydende lim, til at den størkner på bordet. Samtidig bliver drengen bevæget mod at udvikle nye ideer, så som at bruge limresterne som øjne på metaldåsen, eller til at blive Spiderman. Det er samtidig denne form for eksperimentering der vil kunne få barnet til at skabe noget unikt og anderledes. Der var eksempelvis ingen andre børn, der overvejede, at give deres figur lange øjne der stak ud. På den måde bliver der skabt mulighed for en anden form for individualitet i skabelse af det æstetiske produkt, som i fantasidyr eksemplet.

Da det var tidskrævende at gå på opdagelse i limpistolens egenskaber, påvirkede det den tid han kunne bruge på at dekorere sin metaldåse. Ved at metaldåsen ikke lignede de andre skilte den sig på godt og ondt ud. Hvilket kunne ses da figuren skulle præsenteres, det blev gjort hurtigt uden samme opmærksomhed som nogle af de andre børn. Der kan her opstå et pædagogisk dilemma, hvor der skal vælges mellem barnets eksperimenter og overholdelse af tidsplaner. Hvis barnet ikke får skabt et produkt, hvilket var den intenderede ramme, er der mulighed for at barnet handlinger ses som upassende og derved direkte eller indirekte kan føle sig udenfor og blive udskammet (Goffman, 1974). På den baggrund er det vigtigt at der i rammesætningen, er gjort tanker om hvorvidt der skal gøres plads til eksperimentering eller om det er produktet der er i fokus.

I ovenstående eksempel hvor drengen eksperimenterer bliver der skabt en kobling mellem det der opleves, limen der størkner på interessante måder, og så et kulturelt fælleskab, som de børn der også bruger limpistolen, eller dem der kender og kan lide Spiderman. Denne kobling til det kulturelle fællesskab kan potentielt skabe en fantasileg med flere deltagere. Det kræver dog, at andre børn bliver tiltrukket af det præsenterede legeforslag (Sawyer,

1997). Hvor der i ovenstående var eksperimentering der udmøntede sig i legeideer, men ikke et konkret legeeksempel med flere deltagende børn, vil det næste eksempel vise hvordan eksperimentering kan blive gjort til noget fælles, der samtidig kan udvikles til en fælles fantasileg i vekselvirkningen mellem at udfordre rammerne og anvende rammerne.

»Vi er træer«

Vi er i en børnehave nord for København, hvor en børnegruppe bestående af 13 børn i fire-femårsalderen er samlet. Kunstneren har præsenteret forskellige hverdagslyde, der var optaget på forhånd, som eksempelvis lyde fra en togstation, lyde i skoven og lyde på stranden. Børnenes opgave er nu at lytte til disse lyde igen og tegne det de føler med oliekridt. Opgaven er åben, men man kan høre på pædagogernes rosende ord til de børn, der er meget konkrete i deres malerier, så som at tegne vand, fugle og huse, at der er nogle implicitte forventninger til hvad der skal udtrykkes. Der er en overordnet ramme, hvor der er plads til forskellige fortolkninger og så de implicitte rammer der ses i hvad der får ros og hvad der bliver irettesat.



Foto af forfatter. Børnenes færdige malerier, hvor det er tydeligt at drengen der eksperimenterede med at mase farver ned på papiret (maleriet i midten på øverste række) har fået et andet udtryk.

Jeg ser er dreng der intenst maler med den grønne farve, han ser at jo hårdere han trykker med farverne desto mørkere bliver farven. For rigtig at kunne bruge sine kræfter skal begge hænder være på farven og de skal være så tæt på papiret som muligt. Da der intenst bliver trykket ned på papiret bliver farven også udtværet, hvilket kan ses på barnets hænder, der nu har taget samme farve som på papiret. Dette udvikler sig til, at drengen begynder at farve direkte på sine hænder og bruge dem som maleredskab. Da drengen begynder på dette, kommer der hurtigt misbilligende kommentarer fra den ene pædagog, der påpeger at det kan komme på tøjet, der bliver også kommenteret på drengens kropslighed, da han i sin iver bevæger sig ind over der hvor andre børn tegner. Det fremstår som om, at drengens ageren udfordrer pædagogernes forventninger og dermed også deres forståelse af rammen, hvor deres fokus er på den begrænsede tid der er sat af og at malerierne skal have et passende udtryk, så de kan udstilles (Goffman, 1974). Drengens kropslige udfoldelser og tilgang til opgaven fangede opmærksomheden hos to andre drenge der sad tæt på. De gik også i gang med at udforske. I mine feltnoter har jeg beskrevet det således:

»De tre børn nede i min ende begyndte at vise hinanden deres grønne hænder. Det var ikke længere vigtigt hvad der var på papiret mere at farven kom på hænderne. En dreng kiggede på sine grønne hænder og sagde de ligner træer, 'jeg er et træ'. De andre drenge responderede ved at få endnu mere farve på deres hænder og vise det til hinanden. Senere da de var færdige med at tegne, så stiller de tre drenge sig sammen og denne dreng gentog. 'Vi er træer' og pludselig stod de alle tre helt stille og legede de var træer. Dette holdt i 10 sekunder indtil der skulle ske noget nyt« (Feltnoter).

Her bliver børnenes eksperimenter med farverne delt imellem dem, og det er deres fælles erfaringer der åbner op for en fælles fantasiverden, hvor de træer de farvede, ikke længere kun er på papiret, men på kroppen – en krop der bliver et instrument i deres fælles leg. I eksemplet ser man hvordan børnene går på opdagelse i farveprocessen. De starter med at agere ud fra de rammer, der er sat af pædagoger og af kunstneren, eksempelvis ved at blive siddende hvor de er blevet placeret, de bruger de materialer, der er sat frem og de lytter til de direkte og indirekte anvisninger der kommer fra pædagogerne. Deres eksperimentering udvikler sig dog parallelt, da de sidder så tæt at de kan følge hinandens fremskridt. Brugen af hænderne gør det mere sanseligt, og i deres eksperimentering med at bruge hænderne som maleinstrumenter bevæger de sig ud i det mere legende, hvor deres handlinger kan tolkes som upassende (Goffman, 1974). Der opstår gennem disse sansninger og efterfølgende handlinger en forståelse for, samt en løbende udfordring af, rammesætninger. Denne dissens mellem drengens ageren og rammerne giver drengen nye udfoldelsesmuligheder. Det modsætningsfyldte er ikke kun en udfordring, det kan også være skabende – hvilket ses i at drengens æstetiske udtryk er anderledes end de andre børns. Denne form for æstetisk forståelse eller fremstilling skaber nye måder at opleve og tænke, hvilket kan beskrives som en *nyskabelse* af sansning og mening (Ranciè, 2013; 2015; Toft, 2018).

I dette skift til det mere sanselige, sker der også et skift fra det sirlige og ordentlige, hvor man kun bruger spidsen af oliefarven til at lave linjer med og så det mere kaotiske, hvor farverne ikke bliver kontrolleret med samme finesse, men bliver spredt ud på papiret med store bevægelser. Der er en anden udtryksform i spil. Farveeksperimenterne bliver pludselig

mere kropslig og virker mere lystbetonet end før, man kan beskrive det som at drengen var i en farverus, og at de dionysiske stilelementer er fremtrædende. Her ser vi samtidig hvordan dette skift er en inspiration til den leg de samles om. Deres sanselige oplevelser og udtryk med farverne, hvor farverne og deres krop bliver sammenblandet skaber en ny ide. Det børnene var i gang med at farve på papiret er nu på deres krop, en krop der i deres leg bliver til det der som udgangspunkt var på papiret, hvilket ses da de udbryder »Vi er træer«. Det ses her hvordan deres eksperimenter udfordrer pædagogernes forståelse for rammer og de anvisninger børnene har fået, er med til at igangsætte nye sansninger, tanker, oplevelser der inspirerer til en fælles fantasileg, hvor de bliver til træer. Deres eksperimenter fraviger dog ikke helt fra de eksisterende rammer, men er ligeså meget en leg med rammerne da der stadig en relation til rammerne og en rodfæstning til den virkelighed legen udspringer af (Bateson, 1972; Goffman, 1974; Vygotsky, 1933). De bliver til træer, som en kropsliggørelse af maleriet, hvilket kan ses som et eksempel på at deres maleeksperimenter og legeide gennem sansninger og fantasi kombineres i momentet. Selvom deres eksperimenter med farverne kunne virke voldsomme er den leg de inspireres til meget stille og ordentlig. Legen virker mere apollinsk i sit udtryk, ved at børnene viser mådehold da de står helt stille som var de en del af et kunstværk (Nietzsche, 2003; Hansen & Toft, 2018). Denne vekselvirkning mellem orden og kaos, er ikke kun en del af det enkelte barns indre processer, som vi så i eksemplet med limpistolen, men samtidig et sted hvor de kan skabe forståelser af verdenen, og bruge denne forståelse til at skabe en fælles legekultur (Corsaro, 2003). Eksemplet viser samtidig hvordan leg kan udspringe af noget kaotisk, hvor den dionysiske rus pulserer, men at de legende processer kan udvikles og fremstå som mådeholdende og stille. Børnene er i eksemplet selv i stand til at regulere legen så den kan udfordre pædagogernes forståelser for rammer, men også tilpasse sig efterfølgende.

Det kan dog være en kamp for børnene at komme til deres fælles leg. I eksemplet er børnenes proces beskrevet, der var dog også en sideløbende proces, men som nævnt var det tydeligt at pædagogerne ikke var helt trygge ved børnenes kropslige tilgang. Der blev også spurgt ind til deres proces, ud fra en forståelse om at der var et specifikt mål de skulle opfylde – »...hvad er det I prøver at tegne«, hvor barnet hurtigt svarede »...træer« (Feltnoter). Da dette virker til at være inden for pædagogens forståelse af rammen, bliver svaret accepteret og han får lov at fortsætte.

»Da børnene var færdige med at tegne, stillede de tre drenge sig sammen og gentog: 'Vi er træer' og pludselig stod de alle tre helt stille igen« (Feltnoter).

I ovenstående har jeg udfoldet, hvordan der opstår nye muligheder for at sanse, eksperimentere og lege når de planlagte rammer bliver udfordret. Dette sker eksempelvis ved, at børnene går deres egne veje, og eksperimenterer med måden man farver. Disse nye erfaringer bliver udfoldet i deres fantasifulde måder at bruge kroppen som en del af deres legende udtryk. Deres kropslige udtryksformer er i kontrast til de andre børns ageren og virker derfor udfordrende. Dette ses i hvordan pædagogerne bliver påvirket at børnenes handlinger og kommenterer disse.

Diskussion

Jeg har i indledningen beskrevet, hvordan der kan være flere parallelforståelser af hvad aktiviteterne i *LegeKunst* skal bruges til. Da intentionen med *LegeKunst* er legen skal være i centrum og det er vigtig at følge børnenes initiativer, er det paradoksalt, at når børnene går deres egne veje, bliver de ignoreret eller irettesat. På besøget hvor eksemplet med limpistolen er fra, var den efterfølgende diskussion blandt de deltagende pædagoger præget af hvorvidt de forskellige besøg på designmuseet var en god test ift. at børnene snart skulle i skole. Det virkede som om deres fokus var på bedømmelse børnenes skoleparathed.

Pointen er, at det er vigtigt, at man har en dialog om, hvad der skal prioriteres og hvorfor, samt at anerkende at man ikke kan alt på en gang. I *LegeKunst* er intentionen at fremme leg og følge børnenes initiativer, hvilket man skal øve sig på. Det betyder samtidig at fokus på skoleparathed, eller at der skal være et produkt man kan udstille, hvilket var tilfældet i det andet eksempel, kan skabe uhensigtsmæssige interaktioner. Ved at der i højere grad bliver fokuseret på børnenes initiativer skal man som pædagog være omstillingsparat, da man ikke ved hvor aktiviteten ender. Kunstnere og pædagoger skaber rammer og giver input til børnene, men med en accept af at disse rammer skal brydes og bruges som afsæt til børnenes eksperimenter og lege.

Det at følge børnenes initiativer og glemme at der skal være et konkret output, kan dog være en udfordring da de samfundsmæssige strømninger kalder på konkrete resultater, hvilket ses i Rosas beskrivelser af outputlogikker. Detaljegraden af de love og bekendtgørelser der findes på dagtilbudsområdet, herunder den nye dagtilbudslov og i den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018, kan blive til pædagogiske dogmer der begrænser pædagogernes autonomi, da dagligdagen skal udfyldes af målbare aktiviteter så output kan stemme (Børne- & Socialministeriet, 2018; Toft, 2018; Kristensen & Nielsen, 2023).

Et andet pædagogisk dilemma omhandler succesoplevelser og nederlag. Der kan opstå en følelse af succes ved at blive anerkendt af andre børn gennem leg, ved eksempelvis at de legeideer, der udspringer af eksperimenterne, bliver til sjove lege. Dette kunne ses i det sidste eksempel hvor drengene bliver til træer. Der kan samtidig opstå succesoplevelser ved at følge de retningslinjer og rammer, som kunstformidlere og pædagoger har sat, for herigennem at gennemgå en planlagt æstetisk proces der udmønter sig i et endeligt produkt, der bliver værdsat. Eksempelvis den anerkendelse de færdige figurer eller malerier kan give. Tilsvarende kan børnene opleve nederlag, ved at deres individuelle processer ikke bliver set og anerkendt. Der er dog en væsentlig forskel i hvor meget tillid og frihed børnene oplever, hvilket får mig til at vende tilbage til argumentet om at der skal være plads til nyskabelse gennem børnenes valg – herunder de valg der fraviger det forventede. Dette kan eksempelvis ske ved at anerkende processen i samme grad som et eventuelt produkt, eller ved at lave fleksible rammer hvor der er plads til personlig udfoldelse. Når børn føler medansvar og ejerskab over processen vil de, som eksemplerne også viser, finde deres egne veje men også gå i dialog med verden og undersøge tilpasningsmuligheder (Biesta, 2017).

Afrunding

I denne artikel beskriver jeg hvordan verden forsøges at beregnes og beherskes, ud fra et ønske om at kontrollere og optimere (Rosa, 2020). Dette ses i de uflexible eller parallelle rammesætninger, hvor skabelsen af et kunstnerisk produkt bliver til en formålsrettet pædagogisk praksis, der stjæler fokus fra intentionen i *LegeKunst*, nemlig at følge børnenes initiativer gennem leg. Jeg argumenterer for at kreative skabende processer kan og skal inspirere børn til at eksperimentere og lege. Herigennem kan der opstå en forståelse af verden og de rammer den består af, samt muligheden for at revidere og nyskabe. Der kan i mødet med kunst og kultur opstå det Ranciére kalder dissens, hvilket ses i eksemplet med drengens fysiske male- og sanseform, og de forventninger pædagogerne kan tillægge den stillede opgave, eksempelvis at der skal skabes et produkt af en vis standard (Goffman, 1974). Det modsætningsfyldte kan være en udfordring, men samtidig kan det også være skabende – hvilket ses i at drengens æstetiske udtryk er anderledes end de andre børns (Ranciére, 2013; 2015; Toft, 2018). Ved at åbne op for nye kropslige udfoldelsesmuligheder, der udfordrer det forventede, bliver der plads til det irrationelle, det ukontrollerbare og det overraskende.

Ved at give plads til at børnene kan gå deres egne veje opstår der muligheder, der ikke bare vil gøre børnenes hverdag mere spændende, men også pædagogernes. En hverdag der ikke føles låst at fastsatte mål og optimeringslogikker.

Referencer

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences* 13(1), pp 1-14.
- Biesta, G. (2017). *Letting art teach: art education 'after' Joseph Beuys*. ArtEZ Press.
- Børne- og Socialministeriet (2018). Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold. Hentet den 29/10 2022: https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf
- Collins, A. & Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), s. 15-42.
- Corsaro, W. A. (2003). »*We're friends, right?*«: *Inside kids' culture*. Washington, D.C: Joseph Henry Press.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, p. 185, 1801-1814.
- Goffman, E. (1974 [1986]). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, Mass.: Northeastern University Press.
- Hammershøj, L. G. (2022). Dannelse og venskab gennem leg. I: L. G. Hammershøj (red.), *Legekunst – Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*, s. 1-12. Samfundslitteratur.
- Hangaard Rasmussen, Torben. 1992. *Orden og kaos: elementære grundkræfter i leg*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Hansen, D.R., & Toft, H. (2018). Leg som æstetisk demokratisk anliggende i (ud) dannelsesfeltet. *Kognition & Paedagogik*, vol. 28, no. 109, pp. 46-55
- Høgsbro, K. K., & Nissen, M. (2014). Narrative, Substance, and Fiction. I: J. Reynolds, & Z. Zontou (red.), *Addiction and Performance*, s. 151-177. Cambridge Scholars Publishing

- Jacobsen, M.H. & Kristiansen, S. (2002). *Erving Goffman. Sociologien om det elementære livs sociale former*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, J. E., & Nielsen, J. B. (2023). Fri leg og beskæftigelse – Leg i dagtilbud og pædagoguddannelse 1992-2020. I: J. E. Kristensen, H. Knudsen, & J. B. Nielsen (red.), *Leg på spil*. Akademisk Forlag. 2023
- Legekunst (2023): Om Legekunst. Hentet den 09/03-2023: <https://legekunst.nu/>
- Løndal, K., & Greve, A. (2015). Didactic Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-School Programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47, 3, s. 461-479.
- Nielsen, J. B. (2022). Fantasileg og pædagogens deltagelse. I: L. G. Hammershøj (red.), *Legekunst: Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*, s. 109-126. Samfundslitteratur.
- Nietzsche F. W. (2003). *The birth of tragedy: out of the spirit of music*. Penguin
- Rancièrè, J. (2013). *Aisthesis: Scenes from the aesthetic regime of art*, Verso.
- Rancièrè, J. (2015). *Dissensus : on politics and aesthetics*. Bloomsbury Academic.
- Rosa H. (2020). *Det ukontrollerbare*. Eksistensen.
- Sawyer, R. K. (1997). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Schousboe I. (2013) The Structure of Fantasy Play and Its Implications for Good and Evil Games. In: Schousboe I., Winther-Lindqvist D. (eds.) *Children's Play and Development. International perspectives on early childhood education and development*, vol 8. Springer, Dordrecht.
- Vygotsky, L. (1933). *Play and its role in the Mental Development of the Child*. Psychology and Marxism Internet Archive:
<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Vygotsky, L. (1971). *The psychology of art*. Cambridge, MA: MIT Press
- Vygotsky, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psych*, p. 7-97.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2006). *Skal vi lege? Leg, identitet og fællesskaber i børnehaven*. København Frydenlund.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2009). Symbolic group-play and social identity. In B. Wagoner (Ed.), *Symbolic Transformation: The Mind in Movement through Culture and Society*, pp. 249-269. London: Routledge.

Forfatterbiografi

Johan Bundgaard Nielsen er cand.mag. i Pædagogik og Ph.d. studerende i Uddannelsesvidenskab ved DPU, Aarhus Universitet. Forsker i Fantasileg, kunst og kaos, som en del af det landsdækkende projekt *LegeKunst*. Bidragsyder til bogen »*LegeKunst – Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*« (2022). Medredaktør og bidragsyder til bogen »*Leg på spil – i pædagogik og uddannelse*« (2023).



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur
Nr. 67 2023 • Årgang 39 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Henriette Blomgren

Med musikere og materialitet på børnehavens legeplads

Resumé

Denne artikel inviterer ind i et materialitetsunivers og er samtidig et indblik i og udtryk for en forskers forsøg på at udfordre sit forsker- og analyseblik i tilknytning til et *LegeKunst*-projekt. Projektet udspiller sig på legepladsen i en børnehave, hvor børn mellem tre-seks år og deres pædagoger møder fire jazzmusikere og deres instrumenter i en periode fra start august til og med september 2020. Afsættet og intentionen med projektet er at lege sammen – både med udgangspunkt i jazzmusikernes instrumenter og musik, men i høj grad også ud fra børnenes optagetheder og spontanitet. Artiklens empiriske objekt er videooptagelser og øjebliksfotos fra samme, og i genbesøget af disse trængte materialiteten sig på – både visuelt i form af legepladsens skovle og skraldespande og auditivt i form af den musik eller lyde, som musikere og børn frembragte. Ved at tvinge blikket væk fra mennesker som centrum og privilegeret position for analysen og i stedet rette sig mod, hvad materialiteten gør, fremanalyserer jeg, hvordan lyd, musik, legepladsens remedier og musikinstrumenter går i samklang, vibrationer og intra-aktion med børn, pædagoger og musikere og således influerer på samspillet, og det der udfolder sig af leg. Artiklens teoretiske objekt er teorier og tilgange til materialitet som aktør og selvstændig medspiller, der påvirker og etablerer vibrationer og går i samklang med deltagerne (Pacini-Ketchabaw, Kind og Kocher, 2017; Gershon 2013; Rosa, 2021). Gennem analyser af udvalgte videosekvenser, hvor materialitetens kraft er omdrejningspunkt (Bennet, 2021), vises hvordan materialitet som aktør indvirker på og taler tilbage til deltagerne og således får betydning for resonans og den leg, der opstår. Artiklen

bidrager til indsigt i betydningen af forskningstilgang og afsæt og desuden i leg i levet børneliv i institutionaliserede kontekster. Her er børn og barndom spændt ud i et net af materialitet, sted og relationer, der både *er* og *skabes/gøres*. En central pointe er, at musikere, børn og materialitet skaber en fælles form for børnekultur – en børnekultur *in the making*. Dermed aktualiserer artiklen betydningen af at inddrage materialitet ikke blot som en analysekategori i forskningsøjemed, men som en central igangsætter og medspiller i pædagogiske praksisser både i og udenfor *LegeKunst*-regi.

Nøgleord

materialitet; leg; musikere; pædagoger; børn; legeplads; vibrationer

Indledning og kontekst

»Trommen er et aggressivt instrument ...

Jeg er trommeslager. Jeg lever lidt af at slå på ting.

Og det der med at slå på ting kan være en mærkelig størrelse for børn, for hvor går grænsen mellem et instrument og noget, der er sjovt at lege, og når noget gør ondt?

... alt kan lave lyd, alt kan være en tromme så længe du trommer på det (han griner).

Det er det, de (børn) umiddelbart kan gøre – at slå på en spand eller en bradepande ... det er nok det første instrument, man finder på legepladsen«.

(Fra interview med trommeslager, oktober 2020).

Ovenstående er fra et interview med en jazzmusiker, der spiller trommer og sammen med tre andre jazzmusikere deltager i et *LegeKunst*-forløb i en børnehave et sted i Jylland tilbage i august-september 2020. I interviewet udtrykker han spontant sine overvejelser over at tromme sammen med børn, og han fremhæver trommen som et aggressivt instrument. Ligeledes får vi et indblik i, at også legepladsens legematerialer eller -remedier i form af spande og en efterladt bradepande kan være trommepotentiale. Han er således optaget af lyd og det at frembringe lyd ud af noget, der agerer tromme. I herværende artikel bliver både lyd og musik (Gershon, 2013; Rosa, 2021; Moxnes et al., 2021) og dét, der kan slås *med* og *på* forstået som former for materialitet, der har aktørskab (Lenz Taguchi, 2014). De fire jazzmusikere er uddannede og professionelle musikere og mestrer hver sit instrument; kontrabas, saxofon, sang og tromme. I projektet er der tale om leg med musik og instrumenter, hvor musikerne medbringer deres instrumenter på børnehavens legeplads, og hvor de sammen med børn og pædagoger leger på forskellige måder. Nogle gange initierer musikerne rytmer og bevægelser, hvor børnene fx agerer dirigenter eller spiller med på legepladsens plastikspande, eller de får lov til at komme helt tæt på og røre og spille på instrumenterne (Blume & Blomgren, 2021). Processerne med jazzmusikerne kan dermed kategoriseres som en hybrid mellem kultur *med* og *af* børn (Mouritsen, 1996; Toft, 2016), da musikere og pædagoger som udgangspunkt vil lege med musik sammen med børnene, men indenfor en ramme, hvor børnenes egen gøren danner afsæt for legen og det, der udspiller sig. I artiklen tager analyserne afsæt i empiri fra midt september, dvs. henimod slutningen af perioden, og i en jamsession ved den store grønne skraldespand halvvejs lagt ned ved siden af sandkassen. Jamsessionen starter ved, at musikerne jammer med hinanden, og hvor trommeslageren og sangeren bevæger sig hen og begynder at spille med tilfældige plastikskovle fra sandkassen på den store grønne

skraldespand. Nogle børn drages af lyden og det, der foregår og finder selv hen til musikerne, og noget udvikler sig.

LegeKunst er et nationalt udviklings- og forskningsprojekt (2019-2023), initieret af Kulturprinsen i Viborg. I udviklingsdelen er aktionslæring den fælles metode, som danner afsæt for at undersøge og udvikle praksisser med leg, kunst, kultur, æstetiske processer og dannelse for og med de 0-6-årige (<https://legekunst.nu/>). I modellen for aktionslæring (udviklet af Kulturprinsen) fremgår, at alle deltagere – dvs. børn, kunstnere, pædagoger og forskere – er æstetiske aktører. Modellen placerer ikke materialitet som aktør eller har materialitet som et kernebegreb, der har betydning for de lege- og iscenesatte kunstprojekter, der sættes i gang¹. At materialitet har væsentlig betydning i forhold til at tjene legens og æstetikens formål, argumenterer den norske professor i historie, Ellen Schruppf dog for:

»Materialitetens absolutte og relative side må medtenkes i fortolkningen av hvordan møtet mellom barnets kropp og de fysiske omgivelserne ble opplevd og erfart« (Schrumpf, 2012, s. 262).

Hun fremhæver ligefrem det materielle som *den tredje vending* i barndomshistorien (efter henholdsvis den socialhistoriske vending i 1970'erne og den kulturelle vending i 1980-90'erne). Materialitet bliver således – sammen med krop – analysekategorier, der kan fortælle noget nyt om børn og barndom – og bliver ligeledes i en *LegeKunst*-sammenhæng et børnekulturelt anliggende. Herværende artikel skal således være et forskningsbidrag til at forstå og placere materialitet som aktør, der går i samklang med børn, musikere og pædagoger og influerer på de lege og æstetiske processer, der udspiller sig. Yderligere er artiklen et bidrag til at reflektere over, hvordan bevidste greb og rammesætning af rum og materialitet får betydning for pædagogiske praksisser med leg, kunst og æstetik.

I min egen forskning (se Blomgren, 2021; Blomgren, 2022; Blume & Blomgren, 2022) har jeg hidtil knyttet materialitet til legeremedier og råstof for leg med henvisning til teorier om børnekultur (Mouritsen, 1996), leg (Skovbjerg, 2021) og æstetik (Griffero, 2014) og primært med afsæt i hermeneutiske, fænomenologiske og filosofiske tilgange (Gadamer, 2007; Jørgensen, 2018; Gross, 2002). I denne artikel træder jeg nye stier og lader mig inspirere af international forskning indenfor kunst, æstetik og leg, som beskæftiger sig med børns møder med og optagethed af materialer (Hovik & Henning, 2019; Mustola, 2018; Pacini-Ketchabaw, Kind & Kocher, 2017; Rautio, 2013; Schulte, 2019; Waterhouse, 2021). Med dette bevæger jeg mig ud i at tænke og analysere med forståelser, teorier og tilgange, der fremhæver materialers aktørskab og resonans. Dermed udfordrer jeg mit gængse forskerblik, som plejer at tage afsæt i børn og deres relationer og gøre med andre børn eller voksne, og med et teoriapparat, der trækker på æstetik, pædagogik og leg. Det betyder, at jeg skifter fokus fra at observere børn og voksne til at observere, hvordan de engagerer sig og optages af »... *more-than-human things*« (Semenec, 2021, s. 75), altså hvordan materialer virker og taler tilbage til børn og voksne (Pacini-Ketchabaw, Kind & Kocher, 2017, s. 3). Hermed tager jeg ikke udgangspunkt i børn og voksne som centrum og privilegeret position for analysen, men i materialitetens kraft som i form af lyd, legepladsens legetøj og musikinstrumenter netop indgår symmetrisk og således går i samklang med, vibrerer og indvirker på børn og voksnes handlinger og leg (jf Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Toft, 2021). Herigennem udvider jeg mine forståelser og

peger på nye koblinger og indsigter, som kan bidrage til eksisterende fortællinger om barndom og børneliv i feltet leg, kunst og æstetik og pædagogik. Et børneliv, der ikke tager afsæt i børnecentrering (Spyrou, 2019), men er spændt ud i et net mellem materialitet og sted også i pædagogiske praksisser (jf. Melhuus og Nordtømme, 2022). På baggrund af ovenstående, stiller jeg følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan inddragelse af materialitet som fremtrædende analysekategori bidrage til forståelser af materialitetens betydning i LegeKunstprocesser med jazzmusikere, børn og pædagoger på legepladsen som eksempel?

Alle navne på kunstnere, børn og pædagoger, der optræder i artiklen, er opdigtede.

En kakofoni af lyd og leg på legepladsen: Materialitet som sammenviklede processer

Afsættet for denne artikels analyser er, at materialitet og materialer er sammenviklede processer og møder med lyd, musik, legepladsens legesager og musikere, børn og pædagoger. Dette knytter blandt andet an til posthumanistiske og nymaterialistiske teorier og til begreber som vibrationer og resonans.

Legepladsen med dens materialitet og forskellige legearealer i daginstitutionsregi er kulturhistorisk set et sted, der rummer forestillinger om den gode og frie leg og det gode børneliv (de Coninck-Smith, 2022). På herværende legeplads er der robuste materialer i form af sandkasse med sandlegetøj, bradepande og stegepande, der ligger henslængt som en permanent del af legepladsens remedier sammen med den store grønne skraldespand. Herudover henter pædagogerne denne dag store plastikklodser sat på pinde. Musikerne er gæster på legepladsen, og de medbringer deres instrumenter (tromme, kontrabas og saxofon) og de lyde, sange og musik, som de frembringer via stemme og instrumenter. Der er med andre ord en kakofoni af materialitet, der ikke blot byder sig til, men opstår og er sammenviklede praksisser (Spyrou, 2019). Sammenviklinger, på engelsk *entangled* eller *entanglement*, afstedkommer fra blandt andet Karen Barad (2007) og skal forstås som dynamiske processer, der opstår gennem intra-aktioner:

»Individuals do not pre-exist their interactions; rather, individuals emerge through and as a part of their entangled intra-relating« (Barad, 2007, ix).

Citatet markerer et radikalt skifte fra at forstå individer, som nogle der *er*, til at individer *bliver til*, og hvor dette sker gennem intra-aktioner, som ifølge Barad sker *»... within and as a part of«* materialitet (Barad, 2007, s. 89). Her er materialitet ikke en ting eller et objekt, men et begreb, der knytter an til processer, handlinger og gøren, der opstår i øjeblikket mellem såvel menneskelige som ikke-menneskelige faktorer og aktører (jf. Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 15). Således tillægges både humane og ikke-humane materialiteter kraft og aktørstatus (Barad 2007), og hvor begge parter på en og samme tid er skabte og skabende, produceret og producerende (Huf & Kluge, 2021, s. 5). At noget viser sig gennem sammenviklede intra-aktioner sker ikke på baggrund af forudbestemthed eller som udslag af årsag-virkning, men gennem en åben og processuel væren og gøren. Dette ontologiske udgangspunkt medfører et skifte fra at forstå mennesker som suveræne aktører til, at mange arter og enheder er

aktører og påvirker mennesker til at handle og gøre. At der er noget uden for mennesket, der påvirker og sætter handlinger i gang. De-centreringen af mennesket skal ikke forstås som en de-humanisering eller en afvisning af humanismen og tilhørende ideer, men tilbyder en forståelse, som tænker mennesket forbundet og sidestillet med verden dvs. sammenhørende med natur, dyr, ting, objekter og materialer (Domanska, 2020).

I en pædagogisk kontekst med børn, hvor det handler om æstetiske-kunstneriske processer og leg, bidrager ovenstående afsæt til en forståelse af materialer som aktive og deltagende og som skabere af »*productive moments*« (Pacini-Ketchabaw, Kind & Kocher, 2017, s.3). I forlængelse heraf har den svenske pædagogikforsker Hillevi Lenz Taguchi længe fremført lignende pointer med henvisning til Reggio Emilia tilgangen, hvor materialer er aktivt påvirkende og agerer den tredje pædagog (Lenz Taguchi, 2000, 2015, Åberg & Lenz Taguchi, 2007). I et eksempel, hvor et barn leger med sand i sandkassen, fremhæves, hvordan barn og sand frembringer hinanden og legen og således »...*come into play*« (Hultman & Lenz Taguchi, 2010, s. 530). Dette knytter velbegrundet an til legepladsens materialitet i form af bradepande, plastikskovle og -klodser med tilhørende lange stænger og sandet i sandkassen, men hvad med lyd, musik og musikinstrumenter som materialitetsmøder? Ifølge den amerikanske forsker Walter S. Gershon er lyd materialitet og en form for resonans, der kan sætte affektbaserede vibrationer i gang:

»Sounds are a form of resonance and can therefore be understood as a kind of vibrational affect. My use of sound is here meant as a large umbrella that encompasses all sound possibilities including talk, music, and noise and I seek to make no valuation of either one over the other. (...) Sounds resonates in our bodies. They do so not only in our ears but also as something that is felt« (Gershon, 2013, s. 13).

Udsagnet ovenfor genlyder med Barad og de allerede fremlagte pointer hentet fra det posthumane og ny-materialistiske afsæt, men kan med fordel suppleres med Hartmut Rosas sociologiske, fænomenologiske og filosofiske afsæt vedrørende materialitet og resonans (Rosa, 2021). Ifølge Rosa frembringer tingene os, da tingene synger, taler og tiltaler os, iagttager os og skaber resonans:

»Ifølge ordets latinske betydning er resonans umiddelbart et akustisk fænomen, for resonare betyder at genlyde, at tone. ... Med henblik på en teori om forholdet til verden beskriver resonans dernæst en modus af væren-i-verden, dvs. en specifik art af træden-i-forhold mellem subjekt og verden ... Som kernemoment kan man da isolere den idé, at forholdets to entiteter i et svingningsdueligt medie (eller resonansrum) gensidigt berører hinanden sådan, at de kan begribes som besvarende hinanden, men på samme tid også som talende med deres egen stemme, altså som 'tilbage-lydende'« (Rosa, 2021, s. 192).

Ifølge Rosa er resonans netop vibrationer mellem individet og verden på flere planer, således at både lyd, musik og ting vibrerer og besvarer. Rosa peger endvidere på, at erfaringer med resonans især kan opstå i mødet med materialer, der rummer en gådefuldhed, som et subjekt fornemmer er væsentligt at undersøge nærmere – en fornemmelse af »...*at der er mere at komme efter*« (Rosa i Rosa & Endres, 2017, s. 109). Fx er materiel resonans dvs. resonans

til fysiske enheder, når en fysisk genstand taler til os og berører os på et eksistentielt plan. Rosa peger endvidere på, at ting yder modstand og overrasker og undertiden viser sig som »...genstridigt materiale (som), lader sig aldrig fuldstændig beherske, beregne og forudse« (Rosa, 2021, s. 271). I interviewet med trommeslageren i artiklens start, pendulerer han mellem henholdsvis at tillægge trommen agens (den er aggressiv og tilsiger nogen til at slå), og at den er et værktøj, som børnene kan lave lyd med ved at tromme. Trommen har altså egen stemme og agens, der sætter i gang, men har samtidigt en stemme, der skal sættes i gang – i dette tilfælde af musikerne og børnene, hvilket analyserne senere i artiklen vil undersøge. Tænker vi videre med en posthuman tilgang, kunne denne stemme også sættes i gang af andre de-humane materialer.

Med afsæt i de fremlagte teorier er mit sigte i artiklen at undersøge, hvad materialitet er og kan i en børnekulturel og pædagogisk sammenhæng og desuden »...løsrive materialiteten fra forestillinger om passive, mekanistiske eller guddommelige instanser« (Bennet, 2021, s. 17). Således undersøger jeg, hvordan materialernes og materialitetens kraft virker ind på og former legen i særlige retninger, og hvilke refleksioner vedrørende pædagogiske praksisser med leg, kunst og kultur det kan afstedkomme.

Videoptagelser: At skabe og fastholde visuelle og auditive praksisser

Videoptagelser og øjebliksfoto fra samme udgør artiklens empiriske grundlag, som dog ikke er skabt ud fra en intention om at undersøge materialiteten. Da jeg var på feltarbejde og videofilmede, var jeg rettet mod samspillet mellem børn-børn og børns samspil og interaktioner med musikerne og pædagogerne, og jeg havde ikke materialitetsteorier som inspirationskilde eller baggrundsbevidsthed. Jeg var ikke direkte deltagende i legen, men havde videokameraet i hånden og filmede, hvor jeg fornemmede at noget var på færde, eller hvor jeg bare tænkte, at noget kunne ske. Der var tale om sensitive fornemmelser, opmærksomhed og kreativitet (Jørgensen, 2015; 2018). Da jeg genbesøgte videosekvenserne et år senere (dvs. efter de første analyser, som er publiceret andetsteds), fik jeg utilsigtet øje for materialiteten. Med en nysgerrighed besluttede jeg mig for ikke som vanligt at tage udgangspunkt i mennesker som centrum og privilegeret position for analysen, men i hvordan materialitetens kraft i form af lyd, legepladsens legetøj og musikinstrumenter netop indgår på lige vilkår med og således går i samklang med, vibrerer og indvirker på børn og voksnes handlinger og leg (jf Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Toft, 2021).

Med videokameraet på feltarbejde skaber jeg empiri, der på én og samme gang fastholder det audio-visuelle, der optræder i situationen. Ofte bliver videokamera og -optagelser i forskningsøjemed kategoriseret som en visuel tilgang (Banks & Zeitlyn, 2015; Pink, 2021; Rose, 2016), men videoptagelsers særlige kvalitet som empiri skal findes i, at de indeholder både lyd- og billedkomponenter. Dermed giver de adgang til at gennemse mikro-processer med krop, placering, lyde, verbale og ikke-verbalsproglige dimensioner og materialitet på én og samme gang og i cirkulære bevægelser (Raudaskoski, 2020; Erickson, 2006). Videoptagelser er ikke mere objektive end nedskrevne feltnoter – de er styret af forskersubjektets blik og fornemmelser i det givne øjeblik (Harper, 2000; Lunde, 2021; Rasmussen, 2013; Rønholt, 2003). I et ny-materialistisk perspektiv intra-agerer videokameraet symmetrisk og sammenviklet med forsker, deltagere, sted og materialitet og er således en »*co-shaping actor*«, der medvirker til de handlinger, som finder sted, og det der filmes (Toft, 2021, s. 64).

Set i retrospektiv viser det sig, at kameraet og min forskerposition spiller ind og gør noget ved handlingerne – eksempelvis den dag, hvor jeg filmer, og en dreng stiller sig ved siden af mig og spørger: »Hvad er det?«. »Jeg filmer bare lidt«, svarer jeg. Så stiller han sig ind foran kameraet og stirrer direkte ind i det og begynder at lave fagter og bevægelser, hele tiden med kontakt til kameraet. Kameraet er altså ikke løsrevet fra sammenhængen, men en symmetrisk del af den, ligesom jeg som forsker er (jf Spyrou, 2018). Dette vender jeg tilbage til i analysen af skraldespanden og løven, der vibrerer.

I artiklen benytter jeg øjebliksbilleder hentet fra videosekvenserne, således at øjebliksbilleder og skriftliggørelsen af videooptagelser samples til vignetter, dvs. fortællinger, der centrerer praksisserne og materialiteten. De videooptagelser, der er gjort til genstand for analyse i denne artikel, er valgt ud på baggrund af flere forhold. For det første var videosekvenserne ladet med materialitet og lyd/musik og havde derfor et potentiale til at undersøge denne kraft nærmere. For det andet har de ikke tidligere været genstand for publiceringer og kaldte dermed på analyser med netop dette teoretiske fokus. For det tredje har jeg udvalgt sekvenser på baggrund af, hvor noget gjorde indtryk, overraskede og virkede anderledes – hvor noget kunne tviste mit blik på en anden måde end tidligere.



Øjebliksbillede 1: Jamsessionen ved og med skraldespanden, hvor Klaus indgår med sin store klods på pind

Den aggressive skraldespand

Videosekvensen, som jeg skal fremlægge og analysere i det følgende, har som optakt at trommeslageren starter en jamsession ved og med skraldespanden. Han finder hurtigt omkringliggende sandkasseskovle, og en anden musiker fisker spontant en stegepande og en bradepande op fra sandkassen. Han holder begge op for trommeslageren, så han skiftevis kan spille på dem og skraldespanden. De to øvrige musikere rykker nærmere og jammer med, og jeg filmer fra sidelinjen hele forløbet. Da en dreng, Klaus nærmer sig med en stor plastikklods sat på en pind og begynder at slå på skraldespanden, skaber de hurtigt plads

til ham og udtrykker samstemmende: »Sådan, fedt!« Da lydene efterhånden bliver mere og mere påtrængende, kommer flere børn til:

»En smeltedigel af lyde fra sax, bas, tromme og børn, der banker på skamler og skraldespand.

Ida slår med fluesmækker på skraldespanden.

Klaus kommer til med en stor klods på pind – han begynder også at slå på skraldespanden.

'Stortrommen ryger', siger en af musikerne og retter skraldespanden ind på plads.

Nu er der tre drenge, Klaus, Emil og Asger. De slår med hver sin klods.

Klikke dunke klaske.

Trommeslageren slår en vedvarende lyd på stegepanden.

Klikkeli-klik klikkeli-klik klikkeli-klik.

Det kører som et monotont og insisterende pulsspor i et godt stykke tid.

En klods ryger af Klaus' stang. Trommeslageren dukker sig. Klaus sætter den hurtigt på igen. Han trykker kraftigt til for at få pinden til at sidde fast i klodsens hul.

Endnu en dreng er kommet til. Han banker inde i skraldespanden.

Gung gung gung.

Han banker igen.

Klaus, Emil og Asger starter så med at slå efter tur i en konstant rytme – med stor kraft.

Gadagung gadagung gadagung.

En klods ryger af. Asger griner og sætter den hurtigt på.

De fortsætter rytmen, og en ny klods ryger af og svæver igennem luften.

Pædagogen, der sidder på kanten af sandkassen sammen med nogle andre børn siger:

'Stop! Det bliver for vildt nu'.

Den pædagogiske leder nærmer sig: 'Emil, stop – prøv at høre her, drenge, den her går i stykker (lægger hånd på skraldespanden), og den der (peger på hans klods og pind) – det bliver for vildt. Det var ikke meningen'.

Trommeslageren: 'Det var lidt vores skyld, for det var os, der begyndte at slå på ting...'

De taler videre, og seancen opløses.

Musikerne spiller easy jazz med deres instrumenter. Børnene dasker lidt omkring.

Nogle begynder at skubbe til sandet med klodserne«.

(Fra videooptagelse, september 2020).



Øjebliksbillede 2: En af drengene undersøger de lyde, der opstår ved at slå inde i skraldespanden



Øjebliksbillede 3: Klaus, Emil og Asger slår efter tur og skaber en repetitiv rytme – gadagung gadagung gadagung

I ovenstående sekvens er lydhandlinger og materialitet sammenviklet – entangled – med alt det, der også sker på legepladsen og mellem børn og musikere og mellem børn, musikere, pædagog og pædagogisk leder. Et lag i analysen omhandler, hvordan legepladsens materialer sætter ting og handlinger i gang og producerer spontane og æstetiske praksisser, dvs. tilsiger musikere og børn at gøre og undersøge og tone sig ind på hinanden (Pacini-Ketchabaw, Kind & Kocher, 2017). Tydeligvis er den store grønne skraldespand omdrejningspunktet for handlingerne. Med sin materialitet, form og fylde bliver den til en aggressiv stortromme, der

sætter kraftig og let aggressiv hamren i gang, først hos trommeslageren og så hos børnene (jf. trommeslagerens udsagn i interview bragt i starten af artiklen). Den inviterer til at slå på, og den frembringer forskellige lyde alt efter, *hvor* den slås på. Indeni eller udenpå, men altid *med* skraldespanden (Pacini-Ketchabaw, Kind & Kocher, 2017, s. 13). Dermed er den ikke et passivt objekt, men en genstand, der taler tilbage og skaber resonans og affekt og ægger trekløveret af drenge til at fortsætte (jf. Rosa, 2021). Således er flere materialiteter i gang – også de store plastikklodser og pinde, der har en vægt, længde og fylde, som får børnene til at svinge højt for at få kraft til at slå hårdt på spanden. Seancen som sådan har karakter af både væren og tilblivelse. At noget bliver til *in the making* (Kind, 2018, s. 9).

Ovenstående fører mig videre til næste lag i analysen, der tager afsæt i pædagogens og den pædagogiske leders verbale udtryk, om at det er for vildt, at noget kan gå i stykker, og at det ikke er meningen. Udtrykkene sender signaler om at stoppe og ikke ødelægge noget, men rummer måske også, at det vilde og de disharmoniske lyde er uvante og ikke tolereres. Måske korresponderer de vilde handlinger og disharmoniske og høje lyde og rytmer ikke med pædagogens og den pædagogiske leders opfattelse af, hvad den gode leg på legepladsen med musik er. I situationen tillægger de ikke de måske voldsomme handlinger og disharmoniske lyde værdi og udtryk for jam, spontanitet og improvisation, der er essensen af jazz og leg (Blume & Blomgren, 2022). Jazz-traditionen er musikerne fortrolige med og øvede i, og med børnene går de ind og forfølger det, der går og ind og virker – dvs. skaber resonans og affekt (Gershon, 2013; Rosa, 2021). Det spontane og vilde er ligeledes knyttet til den euforiske legestemning, hvor børn og musikere udforsker koderne for, hvad man kan gøre, og hvordan man kan opføre sig. Jamseancen rummer også den hengivne legestemning, hvor musikere og børn hengiver sig til de repetitive rytmer, og hvor det kører derudaf (Skovbjerg, 2021, s. 99).

Når pædagogen og den pædagogiske leder intervenserer, kan det skyldes en bekymring over, hvad det vilde kan føre til, og at nogen kan få en klods i hovedet – og deres opmærksomhed retter sig mod at passe på såvel børn som legepladsens og børnehavens genstande. Samme bekymring synes ikke at præge hverken musikere og børn i situationen. Tværtimod følger de netop jammets flow og rytmer – og hvor børnene øver sig at byde ind i den rytme, der er etableret, men også undersøger, hvilke veje de kan gå. De er med andre i legeordenen, som ikke altid er pæn og harmonisk, men hvor nogen og noget har betydning og bidrager til at fortsætte legen (Jørgensen, 2022). Dette korresponderer med jazzimprovisation, som handler om at høre rytmen og reagere på den med det samme, og hvor alle kan byde ind med noget (jf. interviewet med musikerne, oktober 2020).

Ved at tage afsæt i materialiteten og de sammenviklinger handlingerne udgøres af, fremhæver analysen materialitetens kraft og indvirken på børns og voksnes gøren og verbaliseringer. Det bliver ligeledes tydeligt, hvordan handlingerne synliggør deres forskellige roller og optagetheder. Det kunne være interessant at se, om pædagogens og den pædagogiske leders tilgang og værdisætning ville være anderledes, hvis de – som ved andre tilfælde – selv var med i legen?



Øjebliksbillede 4: Ida og Lærke er vendt tilbage, og Lærke læner sig op ad stortrommen

Når skraldespanden og løven vibrerer og går i samklang

At børnene ikke er færdige med at undersøge stortrommen og dens materialitet, men fornemmer at der er mere at komme efter (jf. Rosa & Endres, 2017), viser sig, da Ida og dernæst Lærke vender tilbage til skraldespanden og genoptager musikken og rytmerne.

»Lærke læner sig op ad skraldespanden, mens hun banker let med skovlen.

Ida forlader seancen, og Lærke rykker over på hendes plads.

Hun fortsætter med at banke på skraldespanden, men skifter så til bradepanden, der ligger på skamlen.

Musikerne nærmer sig hende, og de jammer længe«.

(Fra videooptagelse, september 2020).

Jammet svinger mellem skraldespanden, alias stortrommen, musikerne og deres kontrabas og sax og trommeslageren, der trommer på skiftevis sin tamburin og på stortrommen. Der er også Lærke, der rytmer på bradepanden foran sig. De indgår og bidrager symmetrisk og intra-agerer med materialiteten og hinanden (Toft, 2021). De toner sig ind på hinanden, og ingen ved, hvornår det stopper, eller hvornår det reelt begynder. Handlingen sker indefra (Sand et al., 2022), i en sensitiv samklang med skraldespanden og musikkens frekvens.

Mit blik i kameraet følger med på lidt afstand, men jeg bevæger mig helt tæt på og zoomer ind med linsen, da jeg får øje på plastikløven i skraldespanden. Den fanger mit blik, fordi dét, der sker, ser underligt og overraskende ud. Det er ligesom, at plastikløven bliver levende, idet den vibrerer i takt med skraldespandens svingninger. Svingningerne bliver til i trommeslagerens trommen på den. Eller var svingningerne der i forvejen? Løven danser og vibrerer.



Øjebliksbillede 5: Løven og skraldespanden i gensidige vibrationer

Ved at følge nedenstående link åbner video-sekvensen, hvor løven går i svingninger med skraldespanden. Her ses det, hvordan jeg forholdsvis længe dvæler ved den dansende og vibrerende løve og skraldespand og langsomt zoomer ud og får mere af konteksten med: Trommeslageren der står ved siden af og er i intra-aktion med både stortrommen og Lærke og de øvrige musikere og deres rytmer. Jeg intra-agerer selv med min dvælen med videokameraet, og måske medvirker jeg til, at jammet fortsætter?

[Videoklip med løven, der går i svingninger i og med skraldespanden](#)

Hvem der placerede løven, er uvist, men den insisterer på sit nærvær og er med-igangsætter af handlinger, der blot indirekte har en menneskelig indblanding. Det er som en kædereaktion. Både skraldespanden (stortrommen) og løven har stemmer og agens, der intra-agerer (jf. Barad, 2007; Pacini-Ketchabaw, Kind & Kocher, 2017). De sammenvikler og medvirker til jammet, men har samtidigt stemmer, der kan sættes i gang af Lærke og musikere. Hvis vi tænker videre med en posthuman optik, kan denne stemme også sættes i gang af andre non-humane enheder, hvilket taler for, at skraldespanden sætter vibrationer i gang i løven, men løven vibrerer også selv tilbage på skraldespanden. De besvarer hinanden (jf. Rosa, 2021). Hvem der er den reelle igangsætter er måske uklart, eller ikke vigtigt. Pointen er, at eksemplet viser den forbundethed og intra-aktion, der er central at forstå. At agens ikke er knyttet til nogen eller noget bestemt, men opstår (jf. Barad, 2007; Spyrou, 2019). Endvidere understreger det børn udspændt i et net af materialer og materialitet af non-humane og humane aktører, der påvirker og får handlinger til at ske. Her står børn ikke uden for disse, men er indrullet og med-aktør. Desuden peger det på, at materialitetens kraft og betydning direkte linker til børns tænkning og fantasi. At løven bliver levende, var der umiddelbart ingen børn, der så – heller ikke Lærke – men selve handlingen kunne nemt samstemme med børns fantasi, hvor legeremedier bliver levende og taler med egen stemme og krop.



Øjebliksbillede 6: Jam med skraldespand, løve, Lærke, og musiker med håndholdt tamburin

Afsluttende refleksioner – materialitetens kraft i børnekulturelle og pædagogiske kontekster

I artiklen har jeg eksemplificeret en *LegeKunst*-proces med musikere og materialitet på legepladsen som kultur med og af børn og fremanalyseret, hvordan materialitet er symmetrisk aktør sammen med børn og kunstnere, og hvor de går i samklang og sammenviklinger med hinanden. Jeg viser, hvordan materialiteten bliver medspiller eller ligefrem katalysator for den legekultur, der opstår som et cross-over af jam, rytmer og vild leg indeholdende legestemninger og spontanitet. En af analyserne peger på, at den vilde leg og de høje og ofte disharmoniske lyde og rytmer i situationen enten ikke korresponderer med pædagogers værdisætning og forståelse af leg eller skaber en bekymring for, om noget går i stykker, eller at nogen slår sig. Uanset, leder det til, at legen bliver stoppet. Det maner til refleksion over vilkår for leg i *LegeKunst*-projekter, der udspiller sig i pædagogiske institutioner og tilhørende matrikler. For hvad kan inddrages, og hvilke legepraksisser handlinger accepteres, og hvordan bringer henholdsvis pædagoger og kunstnere – her musikere – det forhold i spil uden at devaluere hinandens forskellige afsæt og bevæggrunde? I *LegeKunst*-forløb som jeg har fulgt og læst om (Hammershøj, 2022), er materialitet som analysekategori og inddragelse af materialitetsteorier ikke fremtrædende², men der er i højere grad opmærksomhed på pædagogers og kunstners relationer til børn og deres respektive roller, deltagelse og fagligheder. En aktionsmodel med materialitet som kodeord og afsæt vil kunne fremhæve materialiteten som aktør og således udfordre såvel kunstnere og pædagoger til først at tage afsæt i materialitet og ikke i respektive relationer til hinanden og børnene. Dette – og herværende artikel – kan måske inspirere til nye praksisser med leg og materialitet, både fremover i *Legekunst*-lignende projekter eller i daginstitutionsprojekter, som initieres af pædagoger selv.

Et spørgsmål, der melder sig her fra er, hvordan den materielle vending får betydning og konsekvenser for forskning i barndom og børnekultur? Artiklens fremlagte teorier vedrørende

materialitet som kraft og agens, der virker tilbage og taler til mennesket, rummer et syn på børn, der bliver til, og hvor børnekulturen ligeledes bliver til i en smeltedigel af non-humane og humane kræfter. Når materialitet påvirker og spiller ind med egne stemmer og tilsiger både børn og voksne til at gøre og handle – som et ontologisk vilkår – er der tale om et andet greb end kultur for, med og af børn med dens producerende mennesker alene. Det jeg problematiserer er, at kultur for, med og af børn sætter mennesker forrest som producerende af kultur (Mouritsen, 1996), og hvor materialitet mere eller mindre optræder som en baggrundsfigur, som børn og voksne gør noget med. Hvis materialitet skal indgå som aktør på lige fod med humane aktører som voksne og børn, kræver det måske en reformulering af de kendte kategorier. Et forsigtig bud kunne være i retning af *børnekultur in the making*. Uanset er det centralt, at pædagoger, kunstnere og kunstformidlere, der har med børn at gøre i æstetiske kontekster, indregner materialiteten som en igangsætter eller i det mindste en medspiller.

Noter

1. <https://legekunst.nu/wp-content/uploads/LegeKunst-AktionsI%C3%A6ringsmodel-med-Kernebegreber-web.jpg>
2. Her skiller Hanne Kusk sig ud, idet hun i sit ph.d.-projekt og artikler har afsat i nymaterialisme og intra-aktioner (se fx Kusk, 2022).

Referencer

- Banks, M., & Zeitlyn, D. (2015). *Visual methods in social science*. SAGE.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bennett, J. (2021). *Levende materialitet. Tingenes politiske økologi*. Forlaget Mindspace.
- Blomgren, H. (2021). Play Pockets in Kindergarten – on Framing Blurred Practices with Art, Pedagogy, and Play. I: H. Park & C.M. Schulte (red.), *Visual Arts with Young Children: Pedagogy, Practice, and Learning*, s. 100-110. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Blomgren, H. (2022). *Let's Hide it!* Unfolding Play and Peer Culture in a Danish Prep Class. *BUKS – Tidsskriftet for Børne- og Ungdomskultur*, 66, s. 1-14.
- Blume, M. & Blomgren, H. (2022). Jazz i børnehaven. I: L. Geer Hammershøj (red.), *Legekunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*, s. 181-198. Samfundslitteratur.
- de Coninck-Smith, N. (2022). *Skrammellegepladsen*. Aarhus Universitetsforlag.
- Domanska, E. (2020). Hinsides antropocentrisme i historiske studier. *Ny Jord Tidsskrift for naturkritik*, (5), s. 428-434.
- Erickson, F. (2006). Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. I: J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (red.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*, s. 177-192. Wallington: The American Educational Research Association/Manwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Gershon, W. S. (2013). Vibrational Affect: Sound Theory and Practice in Qualitative Research. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), s. 257-262.
<https://doi.org.10.1177/1532708613488067>
- Griffero, T. (2014). *Atmospheres: Aesthetics of emotional spaces*. Ashgate.

- Gross, S. W. (2002). The neglected programme of aesthetics. *British Journal of Aesthetics*, 42(4), s. 403-414. <https://doi.org/10.1093/bjaesthetics/42.4.403>
- Hammershøj, L. G. (red.) (2022). *LegeKunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Harper, D. (2000). Reimagining visual methods. Galileo to Neuromancer. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research*, s. 717-732. SAGE Publications.
- Hovik, L. & Henning, A. H. (2019). Lydhørt samspill, *DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, (1), s. 28-35. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2019-01-07>
- Huf, C. & Kluge, M. (2021): Being (with) batman – entangled research relations in ethnographic research in early childhood education and care. *Ethnography and Education*, s. 1-15. <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1903961>
- Hultman, K. & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, (23:5), s. 525-542. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.500628>
- Jørgensen, D. (2015). *Nærvær og eftertanke: Mit pædagogiske laboratorium*. Forlaget Wunderbuch.
- Jørgensen, D. (2018). The philosophy of imagination. I: T. Zittun & V. Glaveanu (red.), *Handbook of imagination and culture*, s. 19-45. Oxford University Press.
- Jørgensen, H. H. (2022). Codesign for udvikling af pædagogisk legepraksis i skolen: »Hvorfor leger de andre ikke med mig?«. Ph.d.-afhandling, Designskolen Kolding.
- Kind, S. (2018). Collective Improvisations: The Emergence of the Early Childhood Studio as an Event-Full Place. I: C. M. Schulte & C. M. Thompson (red.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood*, s. 5-22. Springer.
- Kusk, H. (2022). Skabende fællesskaber omkring materialer. I: L. G. Hammershøj (red.), *LegeKunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*, s. 199-218. Samfundslitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Dokumentation som pædagogisk refleksion – erfaringer fra det svenske Reggio Emilia-institut og fra Reggio Emilia*. Dafolo Forlag.
- Lenz Taguchi, H. (2011). Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach. *Global Studies of Childhood*, 1(1), s. 36- 50. <http://doi:10.2304/gsch.2011.1.1.36>
- Lenz Taguchi, H. (2014). New Materialisms and Play. I: E. Brooker, S. Edwards & M. Blaise (red.), *The Sage Handbook on Play and Learning in Early Childhood*, s. 79-90. Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473907850.n8>
- Lenz Taguchi, H. (2015). *Hvorfor pedagogisk dokumentasjon?* Universitetsforlaget.
- Lunde, M. E. (2021). Ringer i vann. I: Elle, Ø. & Nyhus, M. R. (red.), *Kunstmøter og estetiske processer med de yngste barna (0-3 år)*, s. 119-133. Fagbokforlaget.
- Melhuus, E. C. & Nordtømme, S. (2022). *Mellom steder, rom og materialer. Teoretiske utforskninger i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Mouritsen, F. (1996): Børnekultur – legekultur. Introduktion. I: F. Mouritsen: *Legekultur. Essays om børnekultur. Leg og fortælling*, s. 9-32. Syddansk Universitetsforlag.
- Mouritsen, F. (2002). Child culture: Play culture. I: F. Mouritsen & J. Qvortrup (red.), *Childhood and children's culture*, s. 14-42. University Press of Southern Denmark.

- Moxnes, A. R., Bjelkerud, A. W., Gulpinar, T., Lafton, T., Myrvold, H. B. & Odegard, N. (2021). Lydkomposisjoner fra en småbarnsavdeling. I: Ø. Elle & M. R. Nyhus (red.), *Kunstmøter og estetiske prosesser med de yngste barna (0-3 år)*, s. 81-100. Fagbokforlaget.
- Mustola, M. (2018). Children's Play and Art Practices with Agentic Objects. I: C. M. Schulte & C. M. Thompson (red.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood*, s. 117-132. Springer International Publishing AG.
- Pacini-Ketchabaw, V., Kind, S. & Kocher, L. L. M. (2017). *Encounters With Materials in Early Childhood Education*. Routledge.
- Pink, S. (2021). *Doing visual ethnography*. SAGE.
- Raudaskoski, P. (2020). Observationsmetoder (herunder videoobservation). I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*, s. 117-136. Hans Reitzels Forlag.
- Rautio (2013). Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life, *Children's Geographies*, s. 1-15.
<http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2013.812278>
- Rosa, H. (2021). *Resonans. En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Rosa, H. & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik. Når det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzels Forlag.
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials*. SAGE Publications Ltd.
- Rønholt, H. (2003). Didaktiske irritationer. I: H. Rønholt, S. E. Holgersen, K. Fink-Jensen & A. M. Nielsen (red.), *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*, s. 106-153. Forlaget Hovedland.
- Sand, A. L., Jensen, J. O. Skovbjerg, H. M., Jørgensen H. H., Jørgensen, J. H. og Lieberoth, A. (2022). Når børn fælles skaber – om børns materialiserede samvær i leg, *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur* (66/38), s. 55-71.
- Schulte, C. M. (2019) Wild Encounters: A More-Than-Human Approach to Children's Drawing, *Studies in Art Education*, (60:2), s. 92-102,
<https://doi.org/10.1080/00393541.2019.1600223>
- Schrumpf, E. (2012). En tredje vending i barndomshistorien? fra struktur til kultur og materialitet, *Historisk tidsskrift*, (91), s. 251-278. Universitetsforlaget.
- Semenec, P. (2021). Earthworks in the School Playground. Cultivating an »arts of attentiveness« with children's (art)making practices. I: H. Park & C. M. Schulte (red.), *Visual Arts With Young Children*, s. 73-84. Routledge.
- Skovbjerg, H. M. (2021). *On Play*. Samfundslitteratur.
- Spyrou, S. (2018). *Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies*. Palgrave Macmillan.
- Spyrou, S. (2019). An Ontological Turn for Childhood Studies? *Children and Society*, (33), s. 316-323.
- Toft, H. (2016). Børnekultur. I: F.B. Olsen (red.), *Pædagogiske miljøer og aktiviteter. Grundfaglighed på pædagoguddannelsen*, s. 201-233. Frydenlund.
- Toft, H. (2021). Connected play as intra-action. Doing CupSong with YouTube. I: M. Alasuutari, M. Mustola & N. Rutanen (red.), *Exploring Materiality in Childhood. Body, Relations and Space*, s. 55-72. Routledge.

Waterhouse, A-H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen*. Doktorgradsavhandling nr. 100, Universitetet i Sørøst-Norge Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap.

Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2007). *Lytningens pædagogik. Etik og demokrati i pædagogisk arbejde*. Kroghs Forlag.

Forfatterbiografi

Henriette Blomgren (f. 1969), ph.d. og lektor, er ansat i VIA University College (DK), Pædagoguddannelsen Aarhus. Hun har en stor interesse i æstetik og pædagogik, børns perspektiver, børns legekultur, feltarbejde, aktionsforskning og visuelle metoder. I 2019 forsvarede hun på Syddansk Universitet sin ph.d.-afhandling, der undersøger æstetiske processer i dagtilbud og samarbejdet mellem pædagoger og kunstnere. Aktuelt, undersøger hun leg og æstetiske processer i projekt LegeKunst. Desuden deltager hun i VIAs forskningsprogram B-trit (Børns trivsel på tværs), hvor hun forsker i børns trivsel som et situeret fænomen knyttet til deltagelse i leg og æstetiske processer. I denne sammenhæng er hun for tiden optaget af drama-pædagogik i skolens specialklasser i samarbejde med Børnekulturhuset i Aarhus, Teatret Filuren og Aarhus Kommune. Henriette har bl.a. publiceret i International Journal of Education and the Arts og Educational Action Research.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Helle Hovgaard Jørgensen og Mona Pagaard Nielsen

Fortællekraft og legekraft

– Materialer, aktørskab og lytning i *LegeKunst*-forløb

Resumé

Leg er børns primære praksisform og fortællingen en del af legens råstof. I pædagogisk praksis er der samtidig fokus på børns perspektiver, børns stemmer og børns 'spor'. Her vil vi derfor undersøge, hvordan voksnes viden om leg og legens dialogiske fortællekraft kan styrke børns aktørskab – og omvendt, hvordan børn via deres tilstedeværelse og praksis har indflydelse på og påvirker fortællingen, og hvilke konsekvenser det har for legen, der leges. Med aktionsforskning som metodisk ramme og inspireret af et sociomaterielt perspektiv analyserer vi, hvordan børns aktørskab kommer til udtryk i et konkret samspil mellem de givne materialer, de voksnes rammesætning og børnenes egne handlinger for at komme nærmere på en forståelse af, hvordan børns aktørskab kan bidrage til legekraft og fortællekraft.

Nøgleord

leg; fortælling; børns aktørskab; emergent lytning

Indledning

Det hele begyndte egentlig med en fortælling om to bamser, Bo Bamsebjørn og Pia Pandabjørn, som pædagoger i Børnehuset havde fundet på i samarbejde med kulturformidleren i *Legeskunst*-forløbet, idet de drømte om at skabe en udendørs leg sammen med børnene, hvor oplevelser med Bo og Pia kunne blive den røde tråd i børnenes institutionsliv. De voksne havde forestillet sig Bo og Pia som hovedpersoner i legene på legepladsen, men to andre figurer – Storetyv og Lilletyv – stjal imidlertid bogstaveligt talt billedet undervejs i *Legeskunst*-forløbet.

Kulturformidler (K) på legepladsen: Hvordan kan man fange tyvene?

Barn (B)2: Man kan bare tage hånden frem og....

B3: Tage en rive og slå tyven.

B4: En flyver (ser en flyver i luften).

K: Kan der være en flyver med i fælden?

Pædagog (P): Neej (smiler, rynker på næsen og ryster på hovedet).

B1: Så kommer der en politi og fanger dem. Og så skal de i fængsel.

P: Nu tror jeg, vi har en plan, hvis vi kan lave fælder.

Ovenstående citat stammer fra et feltarbejde udført i forbindelse med et *Legeskunst*-forløb i den integrerede institution Børnehuset. Det er et eksempel på, hvordan voksne lytter og udvælger 'materiale' til den fortælling, der skal sættes i gang. Det er tydeligt, at børnene tager imod invitationen ved at komme med mere eller mindre brutale bud på, hvordan man fanger tyve: *Man kan bare tage hånden frem* eller *tage en rive og slå dem*. Børnene kommer med flere bud, også ét, der er ude af kontekst om flyveren, men de fleste 'lukkes ned'. Den voksne beslutter, hvad der skal ske. Der skal laves fælder. Det modtages med begejstring af børnene, og en fortælling om politi og tyve bliver det *stof*, der indgår i legen.

I denne artikel undersøger vi, hvordan voksne rammesætter børns leg ved hjælp af fortællinger og materialer og hvilke mulighedsrum, det skaber for børns *aktørskab* (Bergnehr, 2019). Vi observerer, hvordan børn via deres tilstedeværelse og praksis får indflydelse på og påvirker fortællingen, og hvilke konsekvenser det har for legen, der leges. I pædagogisk praksis er der en generel interesse for *at følge børns spor* (Cecchin, 2019), inddrage børns stemmer og arbejde med et børneperspektiv (Warming, 2019). Det er imidlertid ikke så ligetil at følge børns spor og lytte til deres stemmer, eftersom pædagogisk praksis præsenterer et polyfonisk virvar af stemmer og spor. Der skal lyttes på en lidt anden måde end sædvanligt. Med (Davies, 2016) introducerer vi derfor *emergent lytning* som en proces, hvor det at lytte kommer til at spille en vigtig rolle.

Vi retter altså opmærksomheden mod legen som en kulturel praksis, børn deltager i sammen med andre. I legen er vi stemt for hinanden og siger JA til ideer og til det forhåndenværende materiale, herunder fortællinger, der kan tænkes at indgå i legen. Vi trækker på socio-materielle typer af tænkning, dvs. vi forstår materialer som 'placeret' i det sociale og ser dermed både børn og voksne sammenvævet (entangled) i en bredere forestilling om pædagogik, hvor både metoder, formål, værdier og kontekst indgår (Fawns, 2022; Sørensen, 2009). Med materialer menes ikke kun fysiske genstande, men også kombinationen af materialer såsom genstande, legeformler, ideer, regler, sprog, forestillinger og steder som ude, inde, under himlen, på jorden. Eller hvad Mouritsen (Mouritsen, 1996) under ét definerer som det *råstof*, der er

brug for, når der leges, og som tilbyder de muligheder, der giver mening til legen (Skovbjerg, 2020). Legens udveksling med det til enhver tid tilgængelige råstof understreger legens åbenhed og dialogiske væsen (Jørgensen, 2020). Når barnet i citatet ovenfor tilsyneladende ude af kontekst nævner *en flyver*, hænger det både sammen med logikken i den pædagogiske aktivitet, hvor voksne stiller spørgsmål, som børn forventes at svare på, samt at legen foregår udenfor under himlen, hvor der rent faktisk er en flyvemaskine.

Perspektivet på leg er inspireret af Skovbjergs stemningsperspektiv (Skovbjerg, 2020), hvor *legepraksisser* defineres som det, vi *gør* i legen for at blive stemt for leg, mens *legestemning* er den særlige tilstand, vi er i, når vi leger. Vi tilføjer her endnu et begreb til det vi *gør*, når vi leger, nemlig *legekvaliteter*, som er de helt konkrete handlinger, der udøves og som holder legen i gang (Skovbjerg & Jørgensen, 2021). Som råstof i legen indgår også et righoldigt sprog. Det hvirvles ind og ud af leg og skaber fortællinger og mere leg. Vi forstår den sproglige dimension ved det legende som en *dialogisk heteroglot polyfoni* inspireret af Bakhtin (Bakhtin, 1981). Det betyder, at mange forskelligartede stemmer er i dialog med hinanden i leg.

Vores undersøgelse viser, hvordan voksnes emergente lytning kan styrke lege- og fortællekraften. Forankret i et sociomaterielt perspektiv samt kulturteoretisk inspirerede tilgange til leg og fortællinger demonstrerer vores undersøgelse, at leg bliver til i intraaktioner mellem voksne, børn, fortællinger og materialitet (råstof), og vi bidrager således til at udvikle forståelsen af samspillet mellem emergent lytning og børns aktørskab.

Der er tale om et aktionsforskningsforløb (Jensen, 2019), hvor etnografisk feltarbejde har dannet grundlag for generering af et omfangsrigt empirisk materiale (Gulløv & Skreland, 2016). Feltarbejdet er gennemført med deltagerobservationer, uformelle samtaler og interviews (Charmaz, 2014). Vi har kortlagt forløbet initialt for både humane og non-humane elementer, fokuseret kortlægningen og fundet tre knudepunkter, der træder frem i materialet (Clarke, 2003).

I det følgende præsenterer vi vores teoretiske ramme for artiklen. Dernæst redegør vi for de metodiske konsekvenser af at arbejde med aktionsforskning i et sociomaterielt perspektiv. Analysestrategien er situationsanalyse og falder i to dele. Til sidst diskuterer vi, hvordan børns aktørskab og emergent lytning kan bidrage til legekraft og fortællekraft.

Meget finder sted på samme tid – teoretisk ramme

I det empiriske materiale er udtryk som at »...lytte til børns stemme« og »...følge børns spor« samt begrebet børneperspektiv hyppigt brugt. Pædagogerne refererer til børns 'spor' som tegn for noget, barnet er særlig optaget af (Cecchin, 2019). At kunne følge børnenes spor opfattes af pædagogerne som deres fornemste opgave, hvilket i nærværende undersøgelse synes at stå uimodsagt.

Børneperspektiv beskrives af Warming som en populær, men flydende betegnelse, der forholdsvis upræcist peger på, at børns perspektiver på »verden« skal inddrages (Warming, 2019). I den forbindelse konstaterer Bergnehr, at børns perspektiv, børneperspektiv og nærliggende begreber som børns stemme, indflydelse og kompetencer traditionelt positionerer børn som passive, beroende på voksenverdenens tolkninger og forståelse (Bergnehr, 2019). Men eftersom børn ligesom voksne er både handlekraftige og sårbare, argumenterer hun for at forstå børneperspektiv som et fokus på *børns aktørskab*, der undersøger børns reelle

indflydelse på beslutninger og handlinger i sociale situationer samt deres direkte og indirekte *påvirkning* på andre og den verden, der omgiver dem.

At give stemme til børnene på deres egne præmisser fordrer ifølge Davies *emergent listening*, altså at lytte efter det, vi ikke umiddelbart forstår eller synes er relevant i sammenhængen; også det uformulerede eller ikke færdig-tænkte, som formidles uforståeligt eller usammenhængende (Warming, 2019; Davies, 2016). Det adskiller sig således fra 'at lytte som sædvanligt', hvor vi forsøger at forstå det, der bliver sagt, på baggrund af vores egen forforståelse, som dermed kommer til at styre, hvad vi verbalt og nonverbalt inviterer til, sorterer og lukker ned for (Davies, 2016). Emergent lytning kan med andre ord være et redskab, pædagoger kan bruge til refleksioner.




Meget finder således sted på samme tid i dette felt, som er under vores lup. Her trækker vi på litteraturforskeren Mikhail Bakhtin, der ser *det dialogiske* som den karakteristiske epistemologiske modus i en verden domineret af heteroglossia: »*Everything means, is understood, as a part of a greater whole – there is a constant interaction between meanings, all of which have the potential of conditioning others*« (Bakhtin, 1981: 426). Den konstante intraaktion mellem meninger, som alle potentielt kan betinge hinanden, er således i spil med hensyn til litteraturens dialogiske karakter. I den forbindelse peger han på sprogets på én gang centrifugale og centripetale kraft: Altså at sprog sættes 'i sving', når noget tænkes, læses og ytres (Bakhtin, 1981). Legen er, i kraft af sin narrative og æstetiske praksis, et beslægtet kulturelt fænomen, der står i forbindelse med verden på en lignende måde, hvor der hvirvles betydning ind og ud i form af sprog og andet råstof. Vi er interesserede i legens råstof, dvs. det materiale, der i bred forstand indgår i legen – ikke kun stoflige materialer, men også sprog, viden og færdigheder, der holder legen i gang (Mouritsen, 1996: 15). I vores undersøgelse er fortællinger en del af de praksisser, som indgår i legen. Dermed bliver *fortællinger* også en udtryksform, en æstetisk teknik, en organisationsform og en del af den performance og det artistiske, der finder sted i legen (Mouritsen, 1996). I artiklen bruger vi desuden Genettes begreb om *fokalisering* som analytisk redskab til at inddrage det perceptive aspekt (Genette, 2008). Fokalisering er det komplekse forhold mellem *hvem ser? Og hvem taler?* Som vi skal se, skaber fortællinger sammenhæng, mening og betydning i legen både gennem et ydre fokus på det, vi kan se (materialer, handlinger osv.) og høre (i børnenes fortællinger), samt et indre, der knytter sig til forestillingsevnen.

Legekraft og fortællekraft forstår vi som de heteroglotte centripetale og centrifugale kræfter, der hvirvler betydning ind og ud af situationer. Det sociomaterielle perspektiv indgår i kraft af alverdens råstof (også sproget/fortællinger), som hvirvles ind og ud af leg med dialogisk åbenhed og forestillingsevne som forudsætning. Legens handlinger spiller endvidere en central rolle som det, der holder gang i legen. Vi kalder som nævnt disse for legekvaliteter (Skovbjerg & Jørgensen, 2021), fordi det drejer sig om handlingernes beskaffenhed og om, hvordan bestemte konkrete handlinger, som f.eks. at samle, løbe, efterligne eller råbe, bidrager til legens praksisser og stemninger (Skovbjerg, 2020).

Forskningskontekst og metode

Forløbet er som nævnt en del af projektet *Legekunst*, hvor børns møder med kunst og kultur danner udgangspunkt for aktionsforskningsforløb i dagtilbud i hele landet. Aktionsforskningen er praksisnær og har til formål at udvikle og forandre en praksis (Jensen, 2019). Projektets idé er, at en kulturformidler er med til at gennemføre og planlægge i alt otte aktioner i daginstitutionen. Kulturformidleren deltager i dette konkrete tilfælde som fortæller i tæt samarbejde med det pædagogiske personale, mens rammen for fortællingerne udstikkes af Børnehuset, der selvfølgelig har skelet til kulturformidlerens input.

Legekunst-forløbet i Børnehuset strakte sig over cirka 6 måneder. Efter hver aktion reflekterede kulturformidleren og de to involverede pædagoger over udvikling af praksis. I Børnehuset ville man gerne skabe flere udendørslege, og ideen var, at Bo og Pia skulle fungere som inspiration for sådanne lege og aktiviteter ved at indgå i forskellige vokseninitierede fortællinger. Men bamserne blev ikke rigtig relevante for de 35 børn i alderen 2-4 år, der deltog i *Legekunst*-forløbet. Det blev Storetyv og Lilletyv til gengæld. De dukkede op på børnenes initiativ og havde tidligere været en del af Børnehusets hverdag. Her følger en oversigt over de tre første aktioner med fokus på de narrative træk og legetemaer, der trådte frem. Legetemaerne er empirisk genererede.

Tidspunkt:	Dagens fortælling	Narrative formler/miniplot	Legetema
1.	<p>Bamserne er forsvundet, de har brug for hjælp:</p> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvor er bamserne? 2. De er væk 3. Vi leder efter dem 4. Vi finder dem 	Gemme- og findeleg
2.	<p>Bo og Pia holder fødselsdag. Gaverne er væk:</p> 	<p>Krimigåde: <i>Whodunnit?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvem gjorde det? • Vi finder spor • Hvem finder gaverne? • Hvem finder gaverne først? 	Detektivleg Findeleg Konkurrenceleg
3.	<p>Tyvene fanges i de fælder, børnene har sat op:</p> 	<p>Fang tyven:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan? • Der sættes fælder op • Tyvene fanges • Sættes i håndjern og i fængsel 	Fangeleg 'Røver og politi'

Figur 1: Oversigt over fortællinger og leg i LegeKunst-forløbet

Feltarbejdet er gennemført med deltagerobservationer og uformelle samtaler (Davies, 2012; Charmaz, 2014) og er dokumenteret ved hjælp af feltnoter, lydnoter, feltfotos og videonoter (Kampmann et. al., 2017). Herudover er der foretaget tre semistrukturerede fokusgruppeinterviews med pædagoger og kulturformidler (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Alle lydnoter og interviews er transskriberet og behandlet med afsæt i analysestrategien. Aktionsforskningsstrategien indebærer, at der umiddelbart efter *Legekunst*-aktionerne fandt samtaler sted mellem deltagerne, der således fungerede som rum for refleksion, undren og forankring.

Analysestrategien baseres på situationsanalyse (Charmaz, 2014; Clarke, 2011), der forstår en situation som en kompleks og bevægelig helhed, hvor både humane og non-humane elementer kortlægges (Clarke, 2003). Alle børn, voksne og steder er anonymiseret.

Analyse: Humane og non-humane aktører

Under feltarbejdet var vi optaget af børns aktørskab i Børnehusets *Legekunst*-aktioner. Gennem et systematisk kortlægnings- og kodningsarbejde af det genererede empiriske materiale dukkede tre centrale knudepunkter op i de sammenvævede situationer. For det første de mange materialer, der var i spil, og som børnene gjorde eller undlod at gøre noget med. For det andet viste empirien, at den pædagogiske rammesætning skabte et dilemma for de voksne. Og for det tredje havde børnenes handlinger indflydelse både på legens og fortællingens råstof (materialer) – og på den pædagogiske rammesætning.



Figur 2a: Illustrationen viser situationer under de tre legekunstaktioner med en begyndende kodning.



Figur 2b: Illustrationen er et udsnit af et senere fokuseret kodningsarbejde, hvor tre knudepunkter trådte frem.

Materialer

Der indgår et væld af konkrete materialer i *Legekunst*-aktionerne, når børnene bruger dem til at skabe mening i legen. Og efterhånden som materialerne gives agens, fører det til fortællinger, som ofte gør det nødvendigt at transformere dem. Legepladsens shelter danner f.eks. pludselig lokation for politirazzia, ligesom bamserne inspirerer til fortællinger om Storetyv og Lilletyv. Og selve det forhold, at der indgår rigtig mange genstande i *Legekunst*-aktionerne, gør dem ydermere til samleobjekter i en findeleg. Materialer *gør* altså noget og er dialogisk sammenvævede med andre såvel non-humane som humane elementer i situationer. Et sociomaterielt perspektiv hjælper os på den måde med at forstå materialernes betydning i intraaktion med andre materialer og med mennesker. Materialerne finder anvendelse i kraft af de handlinger og fortællinger, de forbindes med, og som kan være med til at skabe leg. Bamserne optræder som Storetyv og Lilletyv, der både skal findes og fanges, mens en hel del andre materialer ophøjes til samleobjekter som led i findelegen. Legekraften forstærkes således af det, der hvirvles ind i den dynamiske og dialogiske proces, hvor handlinger og andet råstof er drivkraft.

At sætte rammer for emergent lytning

Den pædagogiske ramme indeholder fortællingen om Bo og Pia samt genstande og materialer, men er samtidig udtryk for en pædagogisk tilgang, der er optaget af børns perspektiver og at 'følge børns spor'. Det pædagogiske er – ligesom genstandene – ikke noget i sig selv, men *entangled* af formål, metoder, værdier og kontekst (Fawns, 2022). I det empiriske materiale har vi kortlagt, hvordan fortællinger, materialer og 'børns spor' har betydning for rammesætningen. Spørgsmålet om, hvad børnene stiller op med de voksnes 'ramme', rejser sig også. Og ydermere hvordan *emergent lytning* praktiseres og har konsekvenser for børnenes reelle indflydelse på, hvad der fortælles og leges.

Vi kodede derfor vores empiriske materiale for situationer, hvor børn enten følger eller ikke følger de voksnes invitationer. Det har vi kategoriseret som at sige hhv. 'ja' eller 'nej' til voksnes ideer og materialer. Undervejs viste der sig endvidere en tredje kategori, hvor børn var forvirrede og ikke vidste, om de skulle sige ja eller nej til de voksnes invitationer.

Kategorier	Udvalgte situationer fra det empiriske materiale
Børn sagde »ja«	<ul style="list-style-type: none"> • Barn agerer politi og politiet kommer • Barn har 'set' en tyv og løber ind i skoven for at finde ham • Barn laver politi-razzia i shelteren: »<i>Stop lige der!</i>«
Børn sagde »nej«	<ul style="list-style-type: none"> • Pædagog siger: »<i>Er I klar til at komme på bamsejagt?</i>«, hvorefter et barn rynker på næsen og siger: »<i>Neeeej.</i>« • Pædagog spørger på vegne af Bo og Pia, om de gerne må bo i Børnehuset, hvortil flere børn svarer: »<i>Nej.</i>«
Børn forsøgte at sige »ja«, men var forvirrede	<ul style="list-style-type: none"> • Barn spørger forundret: »<i>Sagde de hjælp?</i>« uden at nogen reagerer, og prøver igen: »<i>Hvorfor sagde de hjælp?</i>«

Der tegner sig helt overordnet et billede af, at børnene siger nej til Bo og Pia – og ja til tyvene. Når der spørges, om de er klar til bamsejagt, svares der *neeeej*, ligesom Bo og Pia også får nej til at bo i Børnehuset. Et barn prøver at forstå, hvorfor Bo og Pia har brug for børnenes hjælp ved simpelthen at spørge *hvorfor sagde de hjælp?* Bo og Pia vækker ikke genklang hos børnene.

I det følgende ser vi nærmere på, hvordan emergent lytning praktiseres eller ikke praktiseres, og hvordan legekvaliteter (Skovbjerg, 2021, Jørgensen & Skovbjerg, 2020), altså legens handlinger, bidrager til legekraften og fortællekraften.

»Et barn møder op i Børnehuset i politiform den dag, der er lagt fælder ud på Børnehusets legeplads. Der er mange fælder og mange materialer lagt ud, og det skaber forvirring blandt børnene. Barnet i politidragt finder først Storetyv i fælden og udbryder begejstret: Han er Superhelt!«

Herefter:

P1: Vi bliver nødt til at ringe til nogen (nævner politiet).

B1: Det' mig! (ignorerer)

P2: foregiver, at hun ringer til politiet.

B1: Det' mig – Jeg er politi. – Jeg holder dem. (ignorerer)

Senere:

P: Skal vi gå ind og putte dem i fængsel?

B1: (prøver igen): Jeg er politi (ignorerer)

Senere igen:

P: Det her er den hemmelige nøgle til vores fængsel (lægger an til at låse skabet).

B1: Må jeg gøre det? (drengen får lov).

Barnet forstår tilsyneladende fortællingen om tyvene tematisk, og hans logik er, at hvis der er tyve, må der også være politi. Han tilføjer egenhændigt en opspændt legestemning ved ret konkret at møde uniformeret op i børnehaven klædt ud som politibetjent (Skovbjerg, 2021). Han optræder nu som politibetjent i en ramme, hvor politiet ikke er tænkt ind til at begynde med, og skaber dermed *et brud* i aktionens fortælling. Barnets stemme overhøres flere gange. Man kan iagttage, hvordan der »...lyttes som sædvanligt«, altså i overensstemmelse med narrativet om at fange tyvene og legetemaet »...fange- og findeleg«. Der løbes og findes fælder. De voksne lukker på forskellig vis ned for drengens invitationer og sorterer det fra som støj (Davies, 2016; Warming, 2019). Selv da en voksen foregiver at ringe til politiet, ignorerer barnets insisteren på, at politiet allerede er ankommet. Til sidst får han dog lov til at låse skabet, efter at tyvene er placeret i »...fængslet«. Eksemplet viser for det første, hvor kompleks lytning er i praksis. Der er mange andre *stemmer* at tage højde for, både andre børns, fortællingen om bamserne og tyvene, de andre voksne, men også materialerne kræver opmærksomhed. Alligevel skabes der til slut en mulighed for at åbne for barnets invitation om at agere som politi i legen ved at lade politibarnet låse fængslet. For det andet får vi indsigt i, hvad legekraftens råstof er. Børns erfaringsverden spiller en rolle, og forestillingen om politi spiller ind.

I vores interviews træder det tydeligt frem, at de voksne har fokus rettet mod at følge børnenes spor. Pædagogerne taler om dobbeltheden i at skulle rammesætte legekunstens fortællinger og samtidig følge børnenes spor i de tre interviews, hvor variationer over »... at følge børnenes spor« og inddrage børneperspektivet dukker op flere gange: »... når vi slapper af og er åbne for børnene – og følger børnenes spor – så er der så meget plads til dem« (Interview 3). I refleksionerne konstaterer pædagogerne også, at planen ikke må være for stram. Den skal være åben for, at børnene kan få indflydelse på, hvad der sker.

I de voksnes rammesætning er der dynamik på flere niveauer. Materialer og fortællinger hvirvles ind og ud af rammen, der ikke er en ramme i firkantet forstand, men snarere må

forstås som den sortering og de invitationer styret af formål, metoder, kontekst og værdier, der finder sted, og som både børn og voksne bidrager til. Legekraften og fortællekraften er netop kendetegnet ved dialogisk åbenhed, hvilket pædagogerne er opmærksomme på. Når politibarnet først bliver »...hørt« til allersidst, er det ikke nødvendigvis et udtryk for, at de voksne lukker initiativet ned; de skriver blot politiet »...bag øret« til senere brug. Den emergent lyttende pædagog følger ikke børnenes spor øjeblikkeligt, men er i stand til at tage *lyttenoter* til senere brug. Dermed bliver også den pædagogiske ramme af legende karakter ved at være åben og stemt for at sige ja til ideer, materialer og mennesker. Undervejs i processen samler og sorterer både børn og voksne i det materiale, der er for hånden og opstår. Således finder emergent lytning sted i en kompleks sammenhæng bestående af både handlinger, materialer, følelser, hensigter, værdier og formål og bliver en del af en metode, der bidrager til børns aktørskab. Emergent lytning skal ikke afføde en automatreaktion på alt, hvad der dukker op, siges og gøres, men metoden tilbyder en mulighed for at »...tage noter« og kan – som følge af børnenes aktørskab – bruges som redskab til at 'samle ind' og samle mod til evt. at gøre noget andet end planlagt. Det emergente refererer således både til øjeblikkets tid, hvor noget dukker op, der måske spontant kan bidrage til legekraften, men også til lytning som en emergerende proces, hvor ideen om at tage lyttenoter med tiden kan blive en del af en fælles pædagogisk praksis i arbejdet med leg.

Børnenes handlinger

Som det fremgår af legeeksemplerne, foregår der rigtig meget på samme tid og sted. Børnene gribes af de voksnes ideer om mange materialer og falder ind i den legende ramme af fortællinger om tyve, fælder og ting, der er blevet væk, som skal findes – men dog ikke helt som de voksne havde forestillet sig.

Tyvelegens narrative drivkraft er *whodunnit*, altså: Hvem stjal gaverne? For at kunne løse gåden er der brug for spor. I *Legekunst*-rammen lægger de voksne et væld af ting ud som spor, og børnene bygger fælder for at fange tyvene. Logikken er på den måde enkel, men dette er også kun den halve fortælling, nemlig det ydre fokus (Genette, 2008). For børnene forvandler samtidig fortællingen i kraft af deres indre fokalisering. Den dialogiske forestillingsevne forstyrrer med andre ord den ydre logik, fordi fortællernes (såvel børnenes som de voksnes) indre fokalisering bidrager væsentligt til hvilke handlinger, der driver de legende.

Tredje gang sættes tyvene i fængsel i et glasskab inden døre:

B3: Jeg ku' ikk... tyven, han var alt for hurtig til...

F: Var han alt for hurtig? Så du ham da?

B3: Nej, han løb den vej ind i skoven (peger ned til shelteren).

F (overrasket): Har du lige set tyven? Er det dét, du fortæller mig?

B3: Jaaa.

[...]

B4: Ska' vi op i shelteren? Skal vi ikke gå hen i shelteren...?

Tyvene er sat i fængsel, men det stopper ikke legen. Barnet har set tyven, som løb *ind i skoven*. Legepladsen omkring shelteren forvandles nu til skov, tyven er løs (selv om han er sat fast), og så er det med at *løbe* ud efter tyven igen. Fortællingens logik undergraves og udforskes

altså på samme tid. Tyvene lever videre, og det kan de, fordi barnet *har set tyven* løbe ind i skoven. Handlingerne blander sig med børnenes udforskning af fortællingernes logikker. Da børnene står stille ved montren og kigger på tyvene, der er sat fast, er fortællingen på en måde til ende, men den får bogstaveligt talt ben at løbe på igen. Legekvaliteten *at løbe* sætter nemlig i gang ved forestillingen om en imaginær tyv, der løber ned mod en imaginær skov ude på legepladsen. Handlinger, forestillinger og materialer væves med andre ord ind i hinanden og skaber legekraften. Børnene løber over til »...shelteren«. Der grines højt og bankes hårdt på sheltervæggen, og handlingerne skaber et euforisk momentum, der forstærker legekraften. Det varer kun et øjeblik, så skifter legen igen karakter med bemærkningen om, at »...vi skal finde nogle dyr«. Legepladsens univers er med andre ord foranderligt og intraagerer som materiale med fortællinger om at fange og finde og sætte i fængsel, men også med de smådyr, der bor på legepladsen, og som ligeledes findes og fanges.

F: Hvad laver I?

B1: Vi banker på døren. Politiet! Stop lige dér! Hey.

B3: Politi... yeah, yeah... (skrig og skrål)

[...]

B4: Hvem leder I egentlig efter?

F: Jeg ved ikke helt... hvad leder vi egentlig efter?... jeg tror, vi fanger politi, gør vi ikke?

B3: Nej vi skal finde nogle dyr.

F: Vi skal finde dyr nu. Hvad er det for nogle dyr...?

[...]

B3: Små nogle.

[...]

F: Er det nogle specielle dyr, vi leder efter?

B4: Snegle.

B3: Og regnorme.

B1: Og, og kæmpesnegle ... sorte nogle.

B3: Og en lille bitte edderkop.

[...]

Børnene leder nu efter regnorme, kæmpesnegle, bænkebidere og edderkopper under træstubbe og sten over hele legepladsen. Også her trækkes der på børnenes tidligere erfaringer i Børnehuset. Krible-krable-jagt har været en del af hverdagen i institutionen, og det er (igen) finde-, samle- og vise-frem kvaliteteterne, der dominerer.

Lege- og fortællekraften skabes altså af det råstof, vi omtalte indledningsvist, men også af børns erfaringer og de voksnes dynamiske og kontinuerlige pædagogiske rammesætning, der giver mening for børnene, når aktørskabet bakkes op af f.eks. emergent lytning.

Diskussion

P1: Men Bo og Pia er jo heller ikke kommet ind under huden på mig. Det er ikke dem jeg har...

P2 (afbryder): Nej, det er Storetyv og Lilletyv [...] de kom med en power og en kraft... [...]

P1: Kunne vi så udtænke en måde, hvor Bo og Pia skal dø på (alle griner)

Bo og Pia bliver som nævnt aldrig rigtig relevante for børnene – og heller ikke for de voksne, jf. ovenstående citat. Det gør til gengæld Lilletyv og Storetyv, der *kom med en power og en kraft*. Deres kraft er, som vi har vist, mangetydig: For det første har Storetyv og Lilletyv handlekraft. De er aktivt udfarende (stjæler), mens Bo og Pia afvises. For det andet rummer de en fortællekraft, der både involverer børnenes erfaringer, deres indre forestillingsverden og mulige intraaktioner med materialer og legeplads. For det tredje kan de generere narrative formler som *whodunnit* med dramatisk anslag: Gaverne er stjålet! De skal findes, bliver fundet (af børnene), de skyldige fanges og kan sættes i fængsel af politiet. Og for det fjerde repræsenterer de en gammel kending indenfor børns kultur, nemlig det anti-autoritære og karnevaleske aspekt – forstået som den etablerede ordens modsætning og en mulighed for at vende tingene på hovedet. Dette viser sig at have en særlig betydning for, hvad børnene forstår som »...sjovt« og kan forbindes til »...det legende« (Jørgensen, 2018).

De voksnes ramme er dynamisk og dialogisk og kontinuerligt *in the making*. Emergent lytning bliver et vigtigt redskab, fordi det for det første skaber muligheder for at lade mange stemmer blande sig, samt at udvælge og skrive sig noget bag øret til senere brug. Og for det andet fordi det er med til at vedligeholde den dialogiske og dynamiske proces. Der rejser sig et paradoks, hvor børnene på én og samme tid undergraver og udforsker logikken i de voksnes fortælleramme. Men fortællingens kraft er som nævnt både centripetal og centrifugal. Kraften suges udefra og ind i fortællingen i form af materialer, ideer, handlinger osv., mens materialer, ideer og handlinger samtidig slynges ud af fortællingen og skaber plads for nye fortællinger. Dette involverer en opmærksomhed på fortællernes indre fokus. Når et barn pludselig ser *en tyv løbe ned mod skoven*, er det reminiscenser af den pædagogiske ramme (noget ydre), der er med til at forvandle legepladsen til skov (indre) og lade en shelter være lokation for en *politirazzia* (indre og ydre kombineret). Det er således en pointe, at børnene (også) er fortællere, og at deres »indre fokaliserings« blander sig i den ydre (voksne) fortælleramme på både forstyrrende og undersøgende vis.

Som konsekvens bliver de voksne desorienterede og forstyrrede i deres egne metoder og værdier. De vil gerne følge børnenes spor, men de mange genstande, fortællinger og legeskvaliteter skaber postyr og kaos, hvilket de omtaler i refleksionerne. De værdsætter legen (i bestemt form) og det at følge børnenes spor. Men de mangler mere konkret viden om, hvad legen (i bestemt form) er, og hvordan man finder retning i alle de spor, der dukker op. Vores sociomaterielle perspektiv på legepladsen lader her ane, at en ontologisk forståelse af legen ikke er hjælpsom. I lighed med Bakhtins begreb om det dialogiske som en epistemologisk modus retter vi opmærksomheden mod legens materialitet og handlinger og mod, hvordan »*Everything means, is understood, as a part of a greater whole...*« (Bakhtin, 1981: 426). På legepladsen er verden ikke bare domineret af heteroglossia, men er *entangled* i en bredere forestilling om verden, hvor det sociale og materialiteten er sammenvævet med pædagogiske metoder, formål, værdier og kontekst.

Konklusion

Vores empiri viser, at de voksne bestemt ikke suverænt vælger, hvilke spor der følges, men er lydhøre i meget komplekse situationer, hvor det er nødvendigt at kunne sortere i materialet og lukke noget af det ned. Emergent lytning demonstrerer en rettethed både mod det humane, dvs. børns stemmer, krop og handlinger, og mod det non-humane i form af materialer, der sammen bidrager til både leg og fortælling. Lege- og fortællekraft er gensidigt forbundne i børnenes aktørskab og forstærkes af de voksnes emergente lytning, når de f.eks. *tager lyttenoter* og dermed skaber mulighed for at lytte på andre måder end sædvanligt for at kunne orientere sig i det polyfoniske virvar af sprog, materialer og handlinger, der udgør det pædagogiske arbejdes dialogiske kontekst. Dette giver samtidig børnene reel indflydelse; fx er børnenes bidrag Storetyv og Lilletyv samlet op fra tidligere lege, som også *kommer under huden* på de voksne. Politiet gives plads, og krible-krabledyrene får lov at være med i børnenes leg. Den emergente lytning er således med til at styrke børnenes aktørskab, lege- og fortællekraft, forstået som det råstof og de handlinger, der skaber mulige muligheder for de legende, og som hvirvles ind og ud af aktiviteterne i dialogiske processer. Det er stadig en vanskelig opgave at stå midt i alt det, der hvirvler rundt. Men holdes fortællerammen åben for indfald, og rettes opmærksomheden mod konkrete legekvaliteter, dvs. handlinger, hvor materialer indgår i intraaktioner med børn og voksne, så skabes der sammenhæng og betydning i processer, hvor børns aktørskab fremmer lege- og fortællekraften. Det er med andre ord i intraaktionerne mellem voksne, børn, fortællinger og materialitet (råstof), at legen bliver til.

Referencer

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. University of Texas Press.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. In: *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(3), p. 801-831.
- Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begrepps-diskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Volum 5, s. 49-61.
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1373>
- Cecchin, D. (2019). Barndomspædagogik i børnenes spor. I: D. Cecchin (red.), *Barndomspædagogik i dagtilbud* (2. udg.), s. 19-43. Akademisk Forlag.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Clarke, A. E. (2003). *Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn*. *Symbolic interaction*, 26 (4), p. 553-576.
- Davies, C. A. (2012). *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others*. Routledge.
- Davies, B. (2016). Emergent listening. In: N. K. Denzin & M. D. Giadina (red.), *Qualitative Inquiry Through a Critical Lens*, p. 73-84. Routledge.
- Fawns, T. (2022) An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy – Technology Dichotomy. *Postdigit Sci Educ* 4, p. 711-728 <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Genette, G. (2008). Narrative situationer. I: Iversen, S. & Nielsen H. S. *Narratologi*, s. 89-98. Aarhus Universitetsforlag.
- Gulløv, E., & Skreland, L. L. (2016). Ethnographic studies of young children. In: J. Prior, & J. Van Herwegen (eds.), *Practical research with children*. Routledge.

- Jensen, J. B. (2019). Design af aktionsforskningsprojekter: Et æstetisk, samskabende blik på vidensudvikling. I: *Aktionsforskning: Indefra og udefra*, s. 61-84. Dafolo Forlag A/S. Undervisning og læring
- Jørgensen, H. H. (2021). Den kontrære legekraft – hvorfor dyrene må dø i Hayday og Bamse og Kylling hænges. I: H. Toft, & K. E. Knudsen (eds.), *Leg og Litteratur*. Syddansk Universitetsforlag.
- Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Syddansk Universitetsforlag.
- Skovbjerg, H. M., & Jørgensen, H. H. (2021). Legekvaliteter: Udvikling af et begreb om det legende i lærer- og pædagoguddannelsen. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 14(24).
- Skovbjerg, H. M. (2020). *On Play*. (1. udg.) Samfundslitteratur.
- Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning: Technology and knowledge in educational practice*. Cambridge University Press.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg.), s. 29-53. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Dilling, S. (2019). *Co-creation: samskabelse med børn i fokus*. CoC Playful Minds.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv – en populær flydende betegner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5.

Forfatterbiografier

Helle Hovgaard Jørgensen er docent i leg, børne- og ungdomskultur på UCL i afdelingen Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund. Hun er ph.d. med en afhandling om »Børns leg med digitale medier i børnehaveklassen«, tilknyttet Master i Børne- og ungdomskultur, SDU og magister i litteraturvidenskab. Har publiceret om Playful learning, lege- og børnekultur.

Mona Pagaard Nielsen er adjunkt i UCL's Efter- og Videreuddannelse, hvor hun underviser pædagoger og lærere i PD-uddannelse og på udviklingsprojekter. Desuden er hun ambassadør for programmet Playful Learning. Mona har tidligere arbejdet som lærer, som kommunal pædagogisk konsulent, i Socialstyrelsens Team Dagtilbud og på pædagoguddannelsen i Odense og Svendborg. Er desuden master i Børne- og ungdomskultur fra SDU.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Lars Geer Hammershøj

Samskabelse som kunsten at skabe og forandres sammen

Resumé

Formålet med artiklen er at undersøge, hvordan samskabelse virker i forløb, hvor børn i dagtilbud møder kunst og kultur. Det undersøger jeg ved at analysere samskabelsesprocesser i fem forløb i projekt LegeKunst, der har til hensigt at fremme leg og dannelse hos børn og forankre kunst og kultur i dagtilbud. I LegeKunst anvendes der en samskabelsesmetode, hvor kunstneren leder første halvdel af gangene, hvorefter pædagogerne tager over sidste halvdel. Undersøgelsen viser, at der er to typer af samskabelse på spil i LegeKunst; dels samskabelsesmetoden om forløbets aktiviteter, dels samskabelsesmetoden i legen. Der argumenteres for, at den første type af samskabelse har karakter af en innovativ proces og den anden af en kreativ proces. Derudover viser undersøgelsen, at det er afgørende, at deltagerne følger samskabelsesmetoden strikt og forholder sig åbent til hinanden. Det skubber deltagerne ud af deres vanteroller og praksisser og gør dem lydhøre for hinandens måder at tænke og handle på. Endelig viser undersøgelsen, at det er afgørende, at kunstnerne bruger deres kunstneriske åbenhed og praksis i mødet med børnene, da det udvider den større verden, som legen etablerer.

Nøgleord

samskabelse; leg; kunst; kreativitet; dannelse; dagtilbud

Indledning

Formålet med denne artikel er at undersøge samskabelse som metode i projekter, der forsøger at fremme pædagogiske formål gennem børns møder med kunst og kultur. Det gør jeg gennem en undersøgelse af fem forløb i projekt *LegeKunst*, der handler om at fremme leg og dannelse gennem kunst og kultur i dagtilbud. Projektet er samskabende i den forstand, at alle deltagere er med til at skabe og deltage i de kunstneriske og kulturelle legeaktiviteter. Pædagoger, kunstnere eller kulturformidlere og forskere planlægger og iværksætter sammen disse aktiviteter, og børnene er med til at skabe indholdet af aktiviteterne gennem deres deltagelse og de lege, de skaber i kraft af aktiviteterne. Hensigten med samskabelse er dels at fremme børns leg og dannelse, dels at forankre de kunstneriske og kulturelle praksisser i dagtilbuddet.

I projekt *LegeKunst* er samskabelse defineret som det »...at skabe noget sammen« og ved det »...at resultatet af samskabelsen ikke er kendt på forhånd, og at alle aktører varetager en central rolle i samskabelsesprocessen« (*LegeKunst* 2021: 3). På den ene side handler samskabelse om at skabe noget, der ikke er defineret på forhånd. Det er, som jeg vil argumentere for i artiklen, samskabelse forstået som en *kreativ* proces, der handler om at skabe nye kunstneriske eller kulturelle legeaktiviteter, der ikke er kendt på forhånd. På den anden side handler samskabelse om at skabe sammen uden, at der er defineret bestemte roller for deltagerne, og uden, at der er defineret et fælles mål for processen. Det er samskabelse forstået som en *innovativ* proces i den forstand, at det handler om, at deltagerne ændrer deres vanlige praksisser og måder at forholde sig på (Hammershøj et al. 2022).

Undersøgelsen af den samskabende metode i projekt *LegeKunst* skal således bidrage med viden om, hvad kreativ og innovativ samskabelse er, hvordan denne samskabende metode virker, og hvad der fremmes gennem den. Der mangler grundlæggende viden herom. For det første er kreativ og innovativ samskabelse et tværgående aspekt af kreativitets og innovations-forskningen, uden at være et selvstændigt felt (Stilgoe et al. 2013; Blok & Lemmens 2015; Muligan 2019). For det andet er samskabelse et broget forskningsfelt, da denne metode benyttes inden for forskellige felter og defineres vidt forskelligt. Dertil kommer at forskningsfelterne er relativt nye, så der endnu ikke har etableret sig en diskussion mellem de forskellige positioner.

Mest udbredt er begrebet samskabelse inden for forskning i forvaltning og diskursen om velfærdssamfundet. Det er det *politologisk* begreb om samskabelse, der handler om at inddrage borgerne med henblik på at udvikle kvaliteten i velfærdsydelser (Agger & Tortzen 2015). Borgerinddragelsen kan bestå i at mobilisere borgere til at løse offentlige opgaver eller i at inddrage borgerne ligeværdigt i opgaveløsninger for at lære af dem (Tortzen 2017; Torfing et al. 2019). Samskabelse bruges også inden for pædagogikken, hvor det *pædagogiske* begreb om samskabelse ofte bliver synonym med det reformpædagogiske grundsyn, at pædagogik skal tage udgangspunkt i barnets erfaringsverden og forstå barnet som en aktiv deltager (Tanggaard & Dilling 2019). Dog benyttes det politologiske begreb om samskabelse til tider også på det pædagogiske felt, hvor barnet omtales som 'borgeren', og hvor fokus er på »...på hvilke måder det er muligt at være deltagende i børnehusenes velfærdsydelser« (Larsen & Larsgaard 2017: 28).

Undersøgelsen af samskabelse i *LegeKunst* skal bidrage til en afklaring af, hvad kreativ og innovativ samskabelse er, og hvorfor denne form for samskabelse er relevant i forhold til at fremme kunstneriske og kulturelle aktiviteter og legeskultur hos børn og unge.

Forskningsprojektets analysestrategi

Min forskningsmæssige interesse i samskabelse blev vagt gennem min deltagelse i *LegeKunst*-forløb. I det første forløb observerede jeg, hvordan pædagoger ændrede deres pædagogiske praksis, og hvordan relationerne mellem deltagerne forandrede sig. Det skete imidlertid ikke nødvendigvis eller i samme udstrækning i alle forløb, hvorfor jeg blev nysgerrig på, hvordan den samskabende metode virker, og hvad der fremmes gennem samskabelse.

Jeg undersøger altså samskabelse som metode i de fem *LegeKunst*-forløb, jeg selv har deltaget i som forsker. Der er tale om forløb med grupper på 10-15 børn i alderen 2-5 år, og hvor dagtilbud og kunstner eller kulturinstitution mødtes mellem 6-12 gange over 2-3 måneder. Herunder er en oversigt over det kunstneriske indhold i forløbene:

- Forløb 1 foregik i en børnehave med en kunstner, der anvendte sang, musik, fantasilege, udklædning og open-ended legetøj, og som havde fokus på legenes flow og intensitet.
- Forløb 2 foregik i en børnehave med en kunstner, der anvendte fortælling, musik, sang, skuespil, og som lavede 'væsener' af træ med børnene, som indgik i fortællinger.
- Forløb 3 foregik i en vuggestue med en kunstner, der var musikskolelærer og trompetist, og som anvendte sanglege og musikinstrumenter med børnene og læste børnebøger.
- Forløb 4 foregik i en børnehave med en kunstner, der var gøgler og skuespiller og som anvendte fælleslege med musik, dans, fysiske leg og skuespil udenfor på legepladsen.
- Forløb 5 foregik i en børnehave, der besøgte en kulturinstitution med musikinstrumenter, som blev anvendt til udforskningslege, sociale lege og fantasilege.

I mit forskningsprojekt benytter jeg design-baseret forskning som analysestrategi, da denne analysestrategi passer til *LegeKunst*-projektets samskabende metode (Hammershøj 2022a). I designbaseret forskning undersøger forskeren sit genstandsfelt ved at designe en ny pædagogisk praksis, tilgang eller aktivitet sammen med de deltagende praktikere (Collins et al. 2004; Andersen & Shattuck 2012). Formålet er ikke kun at udvikle en bedre praksis, men også at undersøge implikationerne af ændringerne af praksisser for at forstå feltet bedre og udvikle teori herom (Barab & Squire 2004). I dette projekt handler det således om at forstå, hvordan samskabelse virker, og om at udvikle teori om samskabelse som metode. Et designbaseret forskningsforløb forløber som en række iterationer, hvor man gentagne gange re-designer de pædagogiske aktiviteter og implementerer, evaluerer og justerer dem. I *LegeKunst*-forløbene skete det til refleksionsmøderne med deltagerne efter de kunstneriske legeaktiviteter med børnene.

Jeg forsøger i denne artikel at undersøge samskabelse som metode på tværs af de fem forløb, jeg deltog i. Fokus er derfor på de samskabende processer i forløbene, og de kommer tydeligst til udtryk i refleksionsmøderne, som overvejelser over og ændringer af aktiviteterne, og gennem måden der deltages i de kunstneriske legeaktiviteter på. Hvad det første angår trækker jeg på observationer på og lydoptagelser af refleksionsmøderne. Hvad det andet angår trækker jeg på mine deltagerobservationer og feltnoter om, hvad der skete i forløbene.

Samskabelse som teori

Da samskabelse i *LegeKunst* handler om at skabe noget nyt sammen, er det en type af samskabelse, der som nævnt angår begreberne kreativitet og innovation. Inden for forskningen defineres kreativitet som den proces, der fører til skabelsen af en *ny idé* (Boden 2004; Kaufmann & Beghetto 2009). Den nye idé skabes gennem en kombination af elementer, der stammer fra kontekster, der normalt eksisterer adskilt (Poincaré 1908; Koestler 1964). Innovation derimod defineres som den proces, der fører til skabelsen af en *anderledes praksis* (Amabile 1997; Dyer 2011). Ændringen af praksis sker ved, at man implementerer en ny idé eller fører en ny kombination ud i livet (Schumpeter 1934; West & Farr 1990).

Kreativitet handler altså om at få den nye idé, hvor innovation handler om at realisere den nye idé. Det første kræver, at man er *åben* for at tænke nyt ved at kombinere elementer på nye måder. Det andet kræver, at man har *vilje* til at ændre praksis ved at føre den nye idé ud i livet (Hammershøj 2018).

Inden for de seneste årtier har der været stigende fokus på, at kreativitet og innovation er *sociale og kollektive* processer. Den traditionelle og romantiske forestilling om geniet, der sidder ensom og skriver eller går alene omkring og opfinder, har vist sig ikke at holde stik. Arbejdsmiljøet og det kulturelle klima i en organisation, lederens indstilling og mindset, måden man arbejder sammen med sine kolleger på, har vist sig afgørende for, hvor kreativ og innovativ en organisation er (Amabile 1997; Dyer 2011). Der har samtidig været en stigende interesse for at inddrage brugere, medarbejdere og andre interessenter i innovative processer (Bason 2010; Mulgan 2019).

På tværs af denne litteratur og disse strømninger har der været fokus på, hvad der konkret karakteriserer kreative eller innovative *teams*. For det første har graden af *diversitet* vist sig afgørende, altså det forhold, at de, der skaber sammen, har forskellig baggrund, uddannelse, perspektiv på tingene, køn mv. Det er imidlertid ikke nok at sætte forskellige mennesker sammen. Deltagerne i teamet skal også være *lydhøre* for hinandens idéer og måder at tænke og gøre tingene på, hvis teamet skal være kreativt og innovativt. Det er altså ikke nok at deltagerne i teamet 'repræsenterer' forskellige kontekster og perspektiver. Der skal også i teamet være skabt en åbenhed for hinanden, så der kan etableres 'forbindelser' mellem konteksterne og dermed dem, der repræsenterer de forskellige kontekster. Denne åbenhed skal ikke forstås trivielt som almindelig imødekommenhed, eller at man af venlighed hører på, hvad andre siger. Derimod betyder åbenhed og lydhørhed i denne sammenhæng, at man forholder sig til andre på en måde, hvor man er *parat til at ændre sit synspunkt eller sin måde at gøre tingene på*. Det kalder Dewey (2006) at *lytte* i egentlig forstand.

Med andre ord er diversitet og lydhørhed forudsætninger for samskabelse forstået som kollektive processer med henblik på at fremme kreativitet og innovation. En forskningstradition, der har særligt fokus herpå, er dem, der forsker i ansvarlig innovation (Stilgoe et al. 2013; Blok & Lemmens 2015). Samskabelse forstås i disse traditioner som inddragelse af alle, som innovationsprocessen berører, for eksempel i form af partnerskaber, brugerdreven innovation eller medarbejderdreven innovation. Inddragelse sker imidlertid ikke kun for at tage hensyn til de berørte, men også så de kan bidrage til skabelsesprocessen. Det sker ved, at man aktivt bruger deltagerens viden, erfaring, kritik og dømmekraft til at få nye idéer og ændre eksisterende praksisser. Samskabelse adskiller sig derfor fra samarbejde ved, at man ikke, som i samarbejdet har bestemte roller og opgaver at løse. I samskabelsen

træder alle så at sige ud af deres eksisterende roller for at skabe noget, man ikke på forhånd ved, hvad er (Hammershøj 2022a).

Samskabelse som metode

I projekt *LegeKunst* forstås samskabelse både som en generel indstilling hos deltagerne, og som en konkret metode og måde at gå frem på i *LegeKunst*-forløbene. Begge dele er beskrevet i *Proceshåndbog for aktionslæring i dagtilbud (LegeKunst 2021)*, som skal støtte og vejlede dem, der arbejder med *LegeKunst* i dagtilbud.

Beskrivelsen af samskabelse forstået som *generel indstilling* findes i definitionen af samskabelse og svarer til måden, hvorpå samskabelsesprocessen er defineret på: »I en samskabelsesproces arbejder relevante aktører ligeværdigt på f.eks. at skabe noget nyt, inspirere hinanden eller finde frem til kernen i et problem og løse det i fællesskab« (*LegeKunst 2021*: 3). Beskrivelsen af samskabelse forstået som *konkret metode* derimod findes i beskrivelserne af processerne i *LegeKunst*-forløbene og er det, der udgør det meste af *Proceshåndbogen (LegeKunst 2021)*.

Min analyse af den konkrete samskabelsesproces i *LegeKunst* vil først bestå af en analyse af forudsætningerne for samskabelse med begreberne diversitet og lydhørhed og dernæst af en analyse af, hvordan samskabelse realiseres som konkret metode.

LegeKunst-forløb er karakteriseret ved en høj grad af diversitet i den forstand, at det er et møde mellem flere verdener, nemlig kunstens og kulturens verden og dagtilbuddets og pædagogikkens verden. Intentionen med *LegeKunst* er at skabe rammerne for et møde mellem personer fra disse forskellige verdener med forskellige baggrunde, perspektiver på tingene og måder at arbejde på. Alt afhængig af om et *LegeKunst*-forløb består i, at en kunstner kommer på besøg i dagtilbuddet eller dagtilbuddet kommer på besøg på en kulturinstitution, vil et forløb typisk omfatte kunstnere eller kunstformidlere, pædagoger og andet pædagogisk personale, dagtilbudsleder, *LegeKunst*-vejleder og -tovholder samt eventuelt forskere.

Som forskningslitteraturen i samskabelse peger på, er det afgørende, at de personer, der bringes sammen fra forskellige verdener, er åbne og lydhøre overfor hinanden gennem hele samskabelsesprocessen. I *LegeKunst*'s samskabelsesmetode forsøges det sikret ved, at *LegeKunst*-forløbet tager udgangspunkt i, hvad pædagogerne er nysgerrige på eller undrer sig over i hverdagen med børnene – for eksempel at børnene leger overfladiske lege (Forløb 1), eller hvordan man danner fællesskaber på tværs af børnegruppen (Forløb 2). Dette formulerer pædagoger og dagtilbudsleder som en såkaldt SNIP-fortælling, som præsenteres på opstartsmødet og danner grundlag for diskussion af, hvilke kunstneriske aktiviteter man skal arbejde med i forløbet.

På det efterfølgende møde, der kaldes kunstnerisk værksted, kommer kunstneren så med sit bud på, hvordan man kunstnerisk kan arbejde med SNIP-fortællingens undren, hvorefter deltagerne aftaler, hvad der konkret skal være af aktiviteter på de kommende møder med børnene (*LegeKunst 2021*). Deltagerens åbenhed og lydhørhed over for hinanden forsøges derudover sikret gennem obligatoriske refleksionsmøder efter hver session med aktiviteter med børnene, hvor deltagerne byder ind med deres observationer og oplevelser af, hvad der skete i børnenes møde med kunst og kultur. På den baggrund reflekterer man sammen over, hvad der skete, og om hvorvidt der skal ændres noget næste gang.

Et af de væsentligste elementer i *LegeKunst's* samskabelsesmetode er den såkaldte 75/25-model. Tallene 75/25 skal således hentyde til, at nogen har den rolle at lede samskabelsesaktiviteten og dermed 'være på' omkring 75% af tiden, mens de andre har den rolle at være samskabende deltagere og dermed 'være på' omkring 25% af tiden. Når det ikke kaldes 50/50 er det for at sikre, at deltagerne gennemfører et rolleskift midtvejs. Da hensigten med projektet er, at børnene skal møde kunst og kultur, er det i *LegeKunst* typisk kunstneren, der leder aktiviteterne i første halvdel af sessionerne. Midtvejs skal der så gennemføres et skift, hvor pædagogerne så typisk tager over og leder aktiviteterne. Dette rolleskift skal sikre, at pædagogerne tager rollen som skabere og ledere af den legende kunstneriske aktivitet på sig, og dermed sikre, at der sker forankring af de disse aktiviteter i dagtilbuddet (Blomgren 2019). Det formaliserede rolleskift skal med andre ord facilitere, at deltagerne forholder sig anderledes, end de plejer, og dermed åbner sig for at handle på andre måder og at være lydhøre over for andres og egne idéer i deres deltagelse i aktiviteterne.

Analyse: To typer af samskabelse

Fra denne indledende analyse af intentionen med samskabelse i *LegeKunst* skal det i det næste handle om at analysere, hvad der faktisk skete af samskabelse i de fem *LegeKunst*-forløb, jeg deltog i. Gennem denne deltagelse stod det klart, at der ikke kun er en, men to typer af samskabelse på spil i *LegeKunst*-forløbene; men at det kun er den ene, som er beskrevet i Proceshåndbogen (*LegeKunst* 2021). Den anden type af samskabelse er den form for samskabelse, som naturligt opstod gennem legeaktiviteterne, nemlig at lege. I alle fem forløb havde legeaktiviteterne således karakter af sociale lege, typisk sociale fantasi- eller bevægelseslege, hvor børn og voksne legede sammen. At lege sammen forudsætter samskabelse i den forstand, at det kræver, at man er åben for, griber og bygger videre på hinandens idéer (Corsaro 2003; Smith 2010). *LegeKunst*-forskningen har forsøgt nærmere at forstå og udvikle sprog for legen som samskabelse med begreber som improvisation og pingpong-interaktion mellem de legende (Hammershøj 2022b; Hooge et al. 2022).

De to typer af samskabelse kan nærmere bestemt siges at adskille sig på følgende måde. Den første type handler om at *samskabe om forløbet* og foregår mellem de deltagende voksne, nemlig pædagoger, kunstnere, ledere og forskere. Metoden og rollefordelingen for denne type af samskabelse er udførligt beskrevet i Proceshåndbogen i form af blandt andet 75/25-modellen. Den anden type af samskabelse handler om at *samskabe i legen* og foregår mellem deltagerne i legen, både mellem børn og mellem børn og voksne. Denne type af samskabelse opstår naturligt og spontant, når man leger sammen og er åben for hinandens idéer og impulser.

Set i et kreativitets- og innovationsperspektiv kan den første type af samskabelse forstås som innovation, idet de voksne forsøger at skabe et *LegeKunst*-forløb, der skal føre en aktivitet ud i livet med henblik på at ændre den pædagogiske praksis og forankre kunst og kultur i dagtilbuddet. Udover det, der er beskrevet i *LegeKunst's* proceshåndbog, viste det sig også afgørende for samskabelsen i forløbene, at deltagerne fik lært hinanden at kende og opbygget tillid til hinanden. Det viste sig blandt andet i det første forløb, hvor vi tidligt begyndte at dele problemorienterede overvejelser med hinanden til refleksionsmøderne. For eksempel blev der i session 2 spurgt til, om vi måtte dele os og følge børnenes frem for kunstnerens spor (Forløb 1).

Den anden type af samskabelse kan omvendt forstås som kreativitet, idet børn og voksne sammen forsøger at finde på en leg, der er sjov at lege sammen. Leg kan forstås som børns måde at være kreative på, eftersom legen bliver til ved at kombinere ting, der normalt eksisterer adskilt i kraft af fantasi (Hammershøj 2017, 2021). For eksempel blev et gult chiffon tørklæde kombineret med forestillingen om ild efter en raket, og fluks var barnet på vej til månen (Forløb 1, Session 2). Der er ikke konsensus om definitionen på leg, men fire træk går igennem de fleste definitioner, nemlig at leg er en aktivitet, der er fri, lystfuld og sjov, adskiller sig fra virkeligheden og er formål i sig selv (Vygotsky 2002; Huizinga 1992; Piaget 1962; Caillois 1958; Gray 2009). I min forskning har jeg peget på, at de to første træk understøtter legens særlige 'legeattitude', hvor de legende forholder sig åbne til, hvad der skal leges (Hammershøj 2022a). Netop denne åbenhed er afgørende for samskabelsen i legen.

Analyse: Metodens stringens og legens åbenhed

Analysen af, hvad der var afgørende for at forankre kunst og kultur i dagtilbuddet og fremme leg og dannelse hos børnene, på tværs af de fem forløb, peger på to forhold.

For det første viste det sig afgørende for forankringen af kunst og kultur i dagtilbuddet, at deltagere i forløb følger *samskabelsesmetoden strikt*. Det gælder SNIP-fortællingen, der skal formuleres så konkret som mulig for at sikre, at *LegeKunst*-forløbet bliver relevant for hverdagen på stuen og pædagogernes praksis. I Forløb 1 var SNIP-fortællingen for eksempel formuleret meget generelt som ønsket om at bruge »... *rytme og kunsten som sprog til at indgå i større fællesskaber*«; men i samtalen på opstartsmødet blev denne undring konkretiseret som en bekymring over, at »... *børnene leger overfladiske lege*« (Feltnoter, Forløb 1). Det gælder også afholdelsen af refleksionsmøderne, som ikke sjældent var i fare for at blive aflyst af praktiske grunde, men som var vigtige for samskabelsesprocessen, da de ofte bidrog til en fælles forståelse af, hvad der foregik, og hvordan der burde handles.

Igennem de fem forløb viste det sig at være 75/25-modellens rolleskift midtvejs i forløbet, som var mest afgørende i den forstand, at det var det, deltagerne havde sværest ved, og det, som skabte den største forandring af praksis. Pædagogerne gav ofte udtryk for, at de følte sig usikre og forurologet over at skulle tage over og lede de kunstneriske legeaktiviteter, ligesom kunstnerne gav udtryk for, at de skulle vænne sig til rollen som deltager på lige fod med de andre voksne. Denne usikkerhed og forurologelse kan forstås som tegn på, at deltagerne er ved at forlade sine vante roller og måder at gøre tingene på.

Af samme grund var der i de fem forløb også tendens til, at deltagerne faldt tilbage i deres kendte roller. Det skete for eksempel i Forløb 4, hvor pædagogerne skulle tage over i en session, hvor kunstneren var forhindret i at komme, og hvor de ledte fælleslegene fuldt ud og gik forrest med skuespil i legen *Gæt & Grimasser*. Men da kunstneren kom tilbage i session efter, faldt de tilbage i de tidligere roller, hvor kunstneren ledte aktiviteterne. I Forløb 1, derimod, blev rolleskiftet gennemført fuldt og helt, hvilket blev understøttet af, at rammerne for aktiviteterne skiftede (Bason 2010; Mulgan 2019). I stedet for at lege fantasilege til musik indenfor på stuen valgte pædagogerne at tage disse aktiviteter udenfor på legepladsen og tilføje andre aktiviteter såsom maling.

For det andet viste det sig afgørende for at fremme leg og dannelse blandt børnene, at de voksne *forholdt sig åben i legen* (Hammershøj 2022b). Det var en gennemgående diskussion til refleksionsmøderne i de forskellige forløb, om vi skulle følge de aktiviteter, kunstneren

igangsatte og ledte, eller om vi måtte følge børnene, når de inviterede til at følge dem i andre lege. Der var i forløbene gennemgående enighed om, at legen var den centrale aktivitet, og at det handlede om at være åben over for, hvad der sker i legen, og følge børnenes spor og være opmærksom på deres impulser og idéer. Som legekunstneren i Forløb 1 flere gange formulerede det, så handler det om at »... gå forrest – følg børnene«. Imidlertid handler åbenheden også om at være åben for, hvad der er sjovt at lege, som legekunstneren i Forløb 2 tydeligt udtrykte det: »Det skal være sådan, at det bliver sjovest... Hvis der er nogle, der synes, det er sjovere at lave mad til væsnerne, så gør de bare dét« (Refleksionsmøde, Forløb 2). Til flere af refleksionsmøderne blev det at forholde sig åbent til legen diskuteret og beskrevet som noget, der krævede mod og overvindelse af følelsen af kontroltab. Det diskuteres blandt andet i *LegeKunst*-podcasten *Om at finde modet til at lege med som voksen* (*LegeKunst* 2020), som ligger: <https://legekunst.nu/podcasts/>.



Analyse: Kunst og kultur fremmer leg

Antagelsen i projekt *LegeKunst* er, at børns møde med kunst og kultur påvirker børn på en positiv måde. Denne antagelse deler *LegeKunst* med mange andre lignende projekter og initiativer, der handler om børns møder med kunst og kultur, fx Slots og kulturstyrelsens modelforsøg *Grib engagementet*. *LegeKunst*-projektet adskiller sig fra andre projekter gennem intentionen om, at mødet skal ske som et samskabende møde mellem den kunstneriske eller kulturelle praksis og børnenes legende praksis. I de fem *LegeKunst*-forløb har tre forhold vist sig afgørende for, at dette samskabende møde blev etableret.

For det første er det afgørende, at kunstneren faktisk *bruger sin kunstneriske praksis* i mødet med børnene, dvs. at de er åbne for at byde ind med deres kreativitet i den samskabende proces (Dyer et al. 2010). I de tilfælde, hvor aktiviteter i højere grad får karakter af undervisning i at mestre en æstetisk teknik eller produktion af en æstetisk genstand, eller hvor aktiviteterne for meget ligner lege, som børnene er vant til at lege, synes aktiviteterne ikke i samme grad at optage eller gøre indtryk på børnene. Derimod blev børnene optaget af aktiviteterne og gentog dem i deres lege, når kunstnerne brugte deres kunst. For eksempel da kunstneren i Forløb 3 tog sin trompet med og spillede på den, eller da kunstneren i Forløb 4 brugte sin gøgler- og skuespilkunst til at forstærke de ekspressive udtryk i legen og udvide handlingsrepertoiret i fælleslegene. Kunstens æstetiske formsprog og kunstnerens specifikke kunstneriske udtryk virker her både som inspiration til og repertoire for børnenes legeaktiviteter.

For det andet er det afgørende, at kunstneren *bruger sin kunstneriske åbenhed* i legesituationerne og aktiviteterne. I forløbene var det tydeligt at der var et slægtskab mellem legens åbenhed over for, hvad der sker i situationen (Hammershøj 2020b), og kunstnerens

åbenhed over for, hvad der er på spil i det kunstneriske materiale, hvad enten dette har stoflig, kropslig, social eller eksistentiel karakter. Kunstnerens kunstneriske åbenhed synes derfor at kunne fremme legens praksis ved enten at *udvide legens fantasiunivers*, så mere var muligt, eller ved at *forstærke legens åbenhed*, så flere idéer og impulser opstod. Et eksempel på det sidste var i Forløb 2, hvor kunstneren brugte sin fortællekunst til at stille undringsspørgsmål til børnene gennem et legedyrsvæsen på en gåtur til skoven. Et eksempel på det første var i Forløb 1, hvor kunstneren brugte sin sangkunst til at gribe et barns gentagne skrig og fik gjort det til en leg i stedet for et irritationsmoment.

For det tredje er det afgørende, at kunstneren *bruger sin kunst på en legende måde*. Der, hvor den legende og kunstneriske praksis synes at ligne hinanden som kreative processer, er præcis i den åbne og undersøgende tilgang til verden (Koestler 1964). Men forløbene indikerede, at de bedste *Legekunst*-aktiviteter var dem, hvor man var sammen om at bruge kunsten og kulturen eller den kunstneriske forholdelsesmåde til at skabe en leg sammen, som alle deltagere synes var sjov. For eksempel forsøgte kulturformidleren i Forløb 5 at åbne musikkens verden for børnene ved at vise dem familier af musikinstrumenter bag glasmontre, hvorefter kulturformidleren og børnene sammen fandt på historier om, hvem der var faren, moren og børnene, og hvordan »... *den lille altså også kan hjælpe den store*« (Forløb 5, Session 3).

Diskussion: Hvordan virker samskabelse?

I det følgende skal jeg forsøge at forstå, hvordan samskabelse virker ved at ændre deltagerens praksis. Det har gennem forløbene vist sig, at når deltagerne skaber sammen, så *fører det til ændringer af deres praksis og af relationerne mellem dem*. Hensigten med samskabelsesmetoden er at facilitere rolleskift hos deltagerne, men man kan ikke tvinge nogen til at skifte rolle, åbne sig eller ændre forholdelsesmåde. Det kan kun ske, hvis de selv vil det og gør det af egen kraft, hvilket peger på, at det er en dannelsesproblematik, da dannelse kun kan ske i frihed og handler om at gøre erfaringer, der ændrer en (Dewey 2006) eller ændrer ens måde at forholde sig til sig selv, andre og verden på (Hammershøj 2017). Dette kan ske på to måder:

På den ene side kan samskabelse ændre relationen mellem barn og pædagog. Som en af pædagogerne i Forløb 1 bemærkede i den afsluttende opfølgingsrefleksion: »*Jeg synes at relationerne mellem barn og voksen er blevet stærkere i det har forløb*« (Forløb 1). Pædagogen uddybede, at det er en måde at være på, der åbner noget mellem barn og voksen: »*Jeg kan mærke det på den måde, jeg er på over for børn med særlige behov, måden jeg bruger min stemme på og prøver at aflede dem; en lidt gakket måde, så det ikke bliver konflikt på konflikt. Det er da meget sjovere end at være den sure voksne*« (Forløb 1).

Dette er et eksempel på, at samskabelse ikke alene er anledning til, at relationen mellem barn og voksen ændres, men også at pædagogen ændrer sin pædagogiske praksis. Pædagogen forholder sig simpelthen anderledes til situationen og barnet. Frem for at være kontrollerende og understøttende forholder pædagogen sig åbent og legende til situationen og skaber en leg med barnet. Sammen med en anden forsker i *LegeKunst*, Morten Henriksen, har jeg argumenteret for, at det at kunne forholde sig legende som pædagog og ændre sin pædagogiske praksis, er centralt for *pædagogens professionsdannelse* forstået som måden at forholde sig professionelt som pædagog på (Hammershøj & Henriksen 2022, 2023).

På den anden side kan samskabelse ændre relationen mellem de legende. At lege sammen er som nævnt en form for samskabelse. Der er flere eksempler på, at *LegeKunst*-forløbene har introduceret eller givet anledning til anderledes lege, der gjorde det muligt for børnene at have andre roller i legen og lege med børn, de ikke normalt legede med. Disse nye legerelationer fortsatte ofte efter sessionerne, observerede pædagogerne (jf. midtvejs- og opfølgingsrefleksion i Forløb 1, 2 og 4).

Min egen forskning peger derudover på, at børn ikke blot leger med deres venner, men bliver venner gennem legen. Det er især tydeligt i fantasilegen, hvor man skaber et fantasiunivers sammen gennem pingpong-interaktion ved at gribe og bygger oven på den andens idéer og impulser. Herved skabes en tæt relation, da man har oplevet det samme og skabt noget sammen, og da man har erfaret at forholde sig på samme måde til verden ved at synes det samme er sjovt (Hammershøj 2022a, 2022b).

At samskabelse ændrer relationen mellem dem, der samskaber, er en relativt overset problematik i samskabelseslitteraturen.

Konklusion

Analysen har vist, at det var afgørende for forankringen af kunst og kultur i dagtilbuddet, og for at leg og dannelse fremmes hos børnene, at samskabelsesmetoden bliver fulgt strikt, så deltagerne blev skubbet ud af deres vante roller og er parate til at forholde sig åbne for at skabe sammen. Denne form for samskabelse er en innovativ proces i den forstand, at det fører til skabelsen af en anderledes praksis, hvor deltagerne bidrager og samarbejder på andre måder, end de er vant til. Den er samtidig en kreativ proces i den forstand, at deltagerne er sammen for skabe en ny og relevant kombination i form af et forløb eller en leg.

En afgørende pointe er, at samskabelsesmetoden forstås som en måde at facilitere og rammesætte disse innovative og kreative processer på. Af samme grund er faren ved samskabelse oftere understyring end overstyring af processerne; for eksempel hvis der ikke er nogen til at sikre gennemførelsen af rolleskiftet midtvejs. Det peger på, at det er afgørende at udvikle et sprog for samskabelse og for de ændringer af relationer og praksisser, som det at skabe sammen bevirker.

Endelig peger analysen på, at kunst og kultur kan fremme børns leg og dannelse ved at udvide legens fantasiunivers og forstærke legens åbenhed. Det er muligt, fordi disse processer ligner hinanden i den forstand, at kunst, leg og dannelse alle er processer, der er formål i sig selv og forudsætter frihed og åbenhed for, hvad der sker i processerne.

Det er samtidig et argument for, hvorfor den kreative og innovative form for samskabelse er mest relevant i forhold til at fremme kunstneriske og kulturelle aktiviteter og legekultur hos børn og unge.

Referencer

- Agger, A. & Tortzen, A. (2015): Forskningsreview om samskabelse. Roskilde: RUC.
- Amabile, T.M. (1997): »Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do«. *California Management Review*, 40(1): s. 39-58.
- Andersen, T., & Shattuck, J. (2012). Designed-Based research: A decade of progress in educational research? *Educational Researcher*, 41(1), s. 16-25.
- Barab, S. & Squire, K (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Science* 13(1), pp 1-14.

- Boden, M. A. (2004): *The creative mind. Myths and mechanisms*. Second edition. London: Routledge.
- Bason, C. (2010). *Leading public sector innovation: Co-creating for a better society*. Bristol: The Policy Press.
- Biesta, G. (2018): What if? Art education beyond expression and creativity. In Naughton, C. & Biesta, G. & Cole, D. R. (eds.): *Art, Artists and Pedagogy*. London: Routledge, p. 11-20
- Blok, V., Lemmens, P. (2015). The Emerging Concept of Responsible Innovation. In B.-J. Koops et al. (eds): *Responsible Innovation 2: Concepts, Approaches, and Applications*. Berlin: Springer
- Caillois, R. (1958). *Man, Play and Games*. Chicago: University of Illinois Press.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), p. 15-42.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, D. C.: Joseph Henry Press
- Dewey, J. (2006 [1916]): *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim.
- Dyer, J., Gregersen, H. & Christensen, C.M. (2011): *The Innovator's DNA*. Harvard Business Review Press.
- Gray, P. (2009). Play as a Foundation for Hunter-Gatherer Social Existence. *American Journal of Play*, Vol. 1, No. 4, p. 476-522.
- Hammershøj, L. G. (2017): *Dannelse i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hammershøj, L. G. (2018): Conceptualizing creativity and innovation as affective processes: Steve Jobs, Lars von Trier, and responsible innovation. *Philosophy of Management*, Vol 17, Issue 1, p. 115-131. DOI: <https://www.springerprofessional.de/conceptualizing-creativity-and-innovation-as-affective-processes/12031150>
- Hammershøj, L. G. (2021): Creativity in children as play and humour: Indicators of affective processes of play. *Thinking Skills and Creativity* 39, March 2021, 100784 <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100784>
- Hammershøj, L. G. (2022a): Play attitude and moods of play: A design-based inquiry into the affective nature and importance of play. *The International Journal of Play*, Vol 11, No. 3, p. 347-345. <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2101276>
- Hammershøj, L. G. (2022b): Dannelse og venskab gennem leg. I: L. G. Hammershøj (red.): *Legekunst – Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. København: Samfundslitteratur.
- Hammershøj, L. G. & Henriksen, M. (2022): At forholde sig professionelt: Pædagogens professionsdannelse som eksemplarisk case. *Tidsskrift for professionsstudier*, Vol. 2022, No. 34, p. 14-25. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/134050>
- Hammershøj, L. G. & Sørensen, M. C. & Thorsen, T. (2022): Indledning. I: L. G. Hammershøj (red.): *Legekunst – Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. København: Samfundslitteratur.
- Hammershøj, L. G. & Henriksen, M. (2023): *Pædagogens professionsdannelse*. København: Samfundslitteratur. (*Under udarbejdelse*).
- Hooge, J. & Vanghøj, D. & Rasmussen, A. R. & Henriksen, M. (2022): Improvisation og leg med æstetiske formsprog. I: L. G. Hammershøj (red.): *Legekunst – Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. København: Samfundslitteratur.

- Huizinga, J. (1992 [1938]). *Homo ludens. A study of play element in culture*. Boston: The Beacon Press.
- Kaufmann, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), p. 1-12.
- Koestler, A. (1964): *The Act of Creation*. London: Hutchinson of London.
- Larsen, A. K., & Larsgaard, A. K. (2017). Samskabelse kræver noget andet: et studie af ligeværd i samskabelse. *Uden for Nummer*, 34, s. 26-37.
- Legekunst (2021): LegeKunst. Proceshåndbog for aktionslæring I dagtilbud. 3. Udgave – November 2021. <https://legekunst.nu/wp-content/uploads/211027-LegeKunst-PROCES-HAaNDBOG-efteraar-2021.pdf>
- Mulgan, G. (2019): *Social Innovation. How Societies Find the Power to Change*. Bristol: Policy Press
- Piaget, J. (1962 [1945]). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: W. W. Norton & Company.
- Poincaré, H. (1908): »Science and Method« I: H. Poincaré: *The Foundations of Science*. Washington, 1982.
- Smith, P. K. (2010). *Children and play*. West Sussex: Wiley-Blackwell
- Stilgoe, J. et al. (2013): Developing a framework for responsible innovation. *Research Policy* 42 (2013), p. 1568-1580.
- Tanggaard, L. & Dilling, J. (2019): *Co-creation – samskabelse med børn i fokus*: https://www.cocplayfulminds.org/media/nfpdahsr/coc_playful_minds_research-journal-co-creation_pdf.pdf
- Torfing, J. & Sørensen, E. & Røiseland, A. (2019): Transforming the Public Sector into an Area for Co-creation. *Administration & Society*, Vol. 5 (5), p. 795-825.
- Tortzen, Anne (2017). Samskabelse som fortælling og praksis – et kritisk blik på den aktuelle samskabelsesdagsorden. *Uden for Nummer*, 34, s. 4-14.
- Vygotsky, L. (2002 [1933]). *Play and its role in the Mental Development of the Child*. Psychology and Marxism Internet Archive: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>

Forfatterbiografi

Lars Geer Hammershøj er ph.d. og lektor ved DPU, Aarhus Universitet. Han er forskningskoordinator for projekt LegeKunst og redaktør for bogen »Legekunst – leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud« (2022). Han har derudover udgivet en lang række artikler og bøger om leg og dannelse, kreativitet og innovation samt samtidsdiagnose, blandt andre bøgerne »Kreativitet – et spørgsmål om dannelse« (2012) og »Dannelse i uddannelsessystemet« (2017). Sammen med filminstruktør Christina Rosendahl er han ved at udvikle »Rosendahlmotoden« som samskabende metode til at fremme kreative processer inden for filmskabelse i en kunstnerisk udviklingsvirksomhed (KUV).

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Hjørdis Brandrup Kortbek og Helle Hovgaard Jørgensen

Samskabelse om leg og litteratur

– Mellem ligestilling og kompetenceløft

Resumé

Denne artikel præsenterer en analyse af samskabelse mellem bibliotekarer, pædagoger og børn om nye måder at arbejde med børnelitteratur i børnehaven. Analysen tager udgangspunkt i et samskabelsesforløb i det landsdækkende forsknings- og udviklingsprojekt *LegeKunst*. Artiklen peger på, at der i *LegeKunst* optræder et paradoks mellem intentioner om samskabelse i ligestillede praksisfællesskaber på den ene side, og lokal fortolkning af samskabelse som kompetenceløft til det pædagogiske personale på den anden side. I det konkrete forløb kommer paradokset til udtryk i deltageres forskellige udtalte forståelser af leg, samskabelse og børnekultur, hvor pædagoger og bibliotekarer reflekterer over egen praksis, men ikke opnår en fælles forståelse af forhold mellem leg og litteratur. Med afsæt i analysen diskuteres, hvordan det er muligt at arbejde i og med paradokset mellem ligestilling og kompetenceløft, når børnelitteratur bliver brugt som afsæt for leg.

Nøgleord

samskabelse; leg; børnelitteratur; børnekultur; kulturformidling.

Indledning

I det landsdækkende forsknings- og udviklingsprojekt *LegeKunst* (2019-2023) skal kunst- og kulturformidlere, pædagoger og børn samskabe om udvikling af kunst og kultur i legende praksisser i dagplejer, vuggestuer og børnehaver. På projektets hjemmeside står der:

»LegeKunst giver et kompetenceløft til børnenes hverdagsvoksne gennem mødet med kunst og kultur i dagligdagen. Med aktionslæring som fælles metode og gennem forskning skabt sammen med praksis skubber vi til 'plejer' og får nye idéer til vores pædagogiske praksis, hvor vi fremmer og skaber større kvalitet i børns leg og dannelse med udgangspunkt i kunst, kulturaktiviteter og -oplevelser« (LegeKunst 2022).

Pædagoger skal med andre ord inspireres til nye måder at arbejde med kunst og kultur i pædagogisk praksis – med henblik på at skabe *»...kvalitet i børns leg og dannelse«*. Måden at arbejde med samskabelse i *LegeKunst* er beskrevet i en *Proceshåndbog for LegeKunst* udgivet af projektledelsen (*LegeKunst* 2021). På den ene side er *LegeKunst* et samskabelsesprojekt, hvor: *»...Børn, pædagogisk personale og kunstnere/kulturformidlere mødes i ligeværdige praksisfællesskaber – i en samskabende proces og i en fælles, undersøgende og eksperimenterende praksis« (LegeKunst 2021: 2)*. På den anden side skal *LegeKunst* skabe et kompetenceløft til børnenes hverdagsvoksne (*LegeKunst* 2022), som refererer til både pædagoger og kunstner (*LegeKunst* 2021: 11), men i praksis kan blive fortolket således, at kunst- og kulturformidlerne skal bidrage til det pædagogiske personales kompetenceløft *»...gennem mødet med kunst og kultur« (LegeKunst 2022)*. Scan nedenstående for at læse mere om *LegeKunst*.



<https://legekunst.nu/ressourcer-og-inspiration/>)

Dermed kan der opstå et paradoks i samskabelsen, idet udviklingsprojektet på den ene side indeholder en ambition om ligeværdighed mellem alle deltagende parter, men på den anden side kan kunstnere og kulturformidlere i projektet blive anset for at have kompetencer, der er særligt vigtige for projektet, og de kompetencer skal *»...løfte«* pædagogerne. Det kan (utilsigtet) skabe et hierarki mellem kulturformidlere og pædagoger. I bogen *LegeKunst* (2022) bidrager Astrid Kidde Larsen, Lise My Adamsen og Michael Sander med et kapitel om samskabelse i *LegeKunst*. Her argumenterer de for, at en procesmodel for samskabelse, der ikke tager højde for lokale kontekster, kan vanskeliggøre de ligeværdige meningsforhandlinger mellem deltagerne (Larsen et al. 2022). I denne artikel bidrager vi til diskussioner om forhold mellem samskabelse, leg og kulturformidling i børnehaven med afsæt i *LegeKunst*, og vi

skaber ny viden om forhold mellem projektets intentioner om samskabelse og fortolkning af samskabelse i konkrete forløb.

I efteråret 2021 påbegyndte et folkebibliotek et samarbejde med en børnehave i provinsen om udvikling af *LegeKunst*. I artiklen vil vi undersøge, hvordan det faglige møde mellem børnebibliotekarer og pædagoger forløb i *LegeKunst* i efteråret 2021 med henblik på at diskutere de paradokser, der opstår, når *LegeKunst* både handler om ligeværdige praksisfællesskaber og kommer til udtryk som kompetenceløft til pædagogisk personale.

Analysen tager udgangspunkt i børnehavens dokumentationsmateriale fra forløbet, deltagerobservationer i fire *Legekunst*-formiddage i efteråret 2021 samt optagelse af et evalueringsmøde i december 2021 (Brinkmann og Tanggaard 2020; Kawulich 2005).

Med afsæt i teorier om leg (Skovbjerg 2016; 2021; Toft 2012), samskabelse (Tanggaard & Dilling 2019; Larsen et al. 2022; Larsen & Larsgaard 2017) og kulturformidling (Balling 2021A; 2021B; Christensen 2022) stiller vi spørgsmålene:

- Hvordan kommer *LegeKunst*-aktiviteter til udtryk i den samskabende proces mellem bibliotekarer, pædagoger og børn?
- Hvordan kan vi arbejde i og med paradokset mellem ligeværdighed og kompetenceløft i samskabelse om leg, kunst og kultur?

I artiklen argumenterer vi for, at samskabelse om leg med afsæt i børnelitteratur kræver refleksion over, hvordan vi definerer og forstår leg samt refleksion over, hvordan vi forstår samskabelse som mere komplekse måder »...at skabe sammen« – mellem ligeværdighed og kompetenceløft.

Leg, kulturformidling og samskabelse

I *LegeKunst* er forhold mellem leg, kulturformidling og samskabelse centralt. Den danske legeforsker Helle Marie Skovbjerg beskriver, hvordan leg grundlæggende er karakteriseret ved at være *flertydig* og *paradoksal*. Leg er *flertydig*, da leg kan komme til udtryk på meget forskellige måder, der både kan opleves som harmoniske og destruktive (Sutton-Smith 2001; Jørgensen 2019), og leg er *paradoksal*, da legemuligheder skaber legemuligheder (Øksnes 2012). Børn leger for at lege, og dermed er legen formål i sig selv. På den måde adskiller leg sig fra læring, som har et formål nemlig at lære noget bestemt. Leg er åben og dermed dialogisk, og alverdens råstof i form af både forskellige verdener, mennesker, tid, genstande og forståelsesrammer kan indgå i legen (Hammershøj & Jørgensen 2022; Skovbjerg 2016; 2017). I *Proceshåndbog for LegeKunst* bliver leg defineret således: »Leg er karakteriseret ved at være lystfuld, foregå i frihed og være en aktivitet, der er et formål i sig selv... Legen er fri i den forstand, at det skal stå åbent, hvad der skal ske i legen« (*LegeKunst* 2021: 3). Projektet definerer på den måde et begreb, som med sin flertydighed vanskeligt lader sig definere (Skovbjerg 2021).

I *LegeKunst*-forløbet skulle børnebiblioteket samarbejde med børnehaven om legende kunst- og kulturformidling. Børnebiblioteket er den største kulturinstitution for børn i Danmark. Her formidles gratis kulturprodukter som litteratur, film, musik og teater for børn (Balling 2021B). Børnebibliotekerne formidler ikke kun kunst og kultur til børn inden for bibliotekets mure, men indgår i stigende grad i projekter, hvor aktiviteterne rykkes ud

af biblioteket med henblik på at arbejde med fortællinger på nye måder og nå nye brugere fx i byens rum og i samarbejde med andre kulturinstitutioner som museer og musikskoler (Balling 2021B; Sørensen & Kortbek 2018). Den danske biblioteksforsker Gitte Balling argumenterer for, at formidlingen i de danske børnebiblioteker har udviklet sig fra at have et afsenderperspektiv med fokus på bibliotekets formidling af især litteratur til en modtager, og til et mere modtagerorienteret perspektiv, hvor formidlingen foregår i en udveksling mellem afsender og modtager. Formidlingssituationen har i dag mere karakter af dialog, hvor modtageren, her barnet, bliver anset for at være en aktiv medskabere (Balling 2021A; 2021B). Børnebibliotekets deltagelse i *LegeKunst* indskrives sig i denne udviklingstendens.

Når formidlerens rolle er at gøre børnene til medskabere af formidlingen, så væver det tredelte børnekulturbegreb; børnekultur for, med og af børn, sig ind i hinanden (Mouritsen 1996; Juncker 2013). Den norske børnekulturforsker Torild Wagle Christensen argumenterer for, at der er brug for en fornyelse af kategorien »kultur for børn«, som i dag fremstår mere mangfoldig, end da det tredelte børnekulturbegreb blev til i 1990'erne. Kunst- og kulturformidlere søger at gøre op med den ensidigt afsenderfokuserede »kultur for børn« og skaber rammer for børns møde med kultur, hvor børnene både er medskabere og »selvskabere« (Christensen 2022). *LegeKunst* er udtryk for en ny måde at arbejde med »kultur for børn« i den forstand, at børnenes leg sammen og med de voksne skal være omdrejningspunkt for aktiviteterne.

Forhold mellem leg og kunst eller kulturformidling skal i *LegeKunst* udvikles i samskabelse mellem pædagoger, børn og i nærværende forløb bibliotekarer. Samskabelse bliver i *LegeKunst* defineret som »...at skabe noget sammen« (*LegeKunst* 2021: 3). Projektet bliver beskrevet som »...ligeværdig samskabelse«, der er karakteriseret ved: »...at skabe noget nyt, inspirere hinanden eller finde frem til kernen i et problem og løse det i fællesskab« (Ibid.). Videre bliver ligeværdig samskabelse defineret ved, »...at resultatet af samskabelsen ikke er givet på forhånd, og at alle aktører varetager en central rolle i samskabelsesprocessen« (Ibid.). I *LegeKunst*-forløbet er det kommunen, som vælger at deltage, hvorefter ledere i børnehaven og bibliotek har tilmeldt sig projektet. Lederne har derpå formidlet projektet til deres ansatte, som forventes at indgå i samskabelse med hinanden på tværs af fagligheder og sammen med børnene.

Lene Tanggaard og Josefine Dilling har forsket i samskabelse med børn, og de peger på, at samskabelsesbegrebet bliver brugt i meget forskellige sammenhænge fra en snæver forståelse af samarbejde mellem offentlige og ikke-offentlige aktører om velfærdsydelser til en bred forståelse af udvidet samarbejde i forskellige former (Agger og Tortzen 2015; Iversen 2017; Ulrich 2016). I *LegeKunst* handler samskabelse ikke om udvikling af konkrete velfærdsydelser, men om at udvikle legende processer i samarbejder mellem pædagoger, kulturformidlere og børn (*LegeKunst* 2021). Grundprincipperne i samskabelse er ligeværd, initiativ- og deltagelsesret. Når det handler om samskabelse med børn, så er børnesynet centralt, da barnet her ikke blot er objekt for observation eller indlæring men også et aktivt subjekt, som på linje med de voksne bidrager med sit perspektiv (Tanggaard & Dilling 2019). Astrid Kidde Larsen og Ann Kirstin Larsgaard, der forsker i samskabelse ud fra et pædagogisk perspektiv, beskriver, hvordan ligeværdsbegrebet rummer en forestilling om, at alle mennesker, på trods af forskellige ressourcer og forudsætninger, er lige værdige og det, de kan bidrage med, bør betragtes med lige stor værdi (Larsen & Larsgaard 2017). På den ene side er samskabelse

og ligeværdighed et mål i sig selv, men på den anden side betyder det ikke, at der ikke er asymmetri eller magt i samskabelse, da den voksne eller fagprofessionelle ofte ved mere og har et mål for øje. I forbindelse med samskabelse er der dog ekstra fokus på den gensidige deltagelse, og på at barnet kan tage initiativ i den pædagogiske proces (Tanggaard & Dilling 2019).

De professionelle er i nærværende *LegeKunst*-forløb to børnebibliotekarer, der kommer på besøg på to stuer i børnehaven, og som kulturelle fagprofessionelle i to forløb skal inspirere de tre pædagoger på stuerne. Som forskere i *Legekunst*-forløb bliver vi selv også en del af paradokset, fordi vi er med til at kvalificere aktiviteterne med henblik på at give andre et »... løft«. På den anden side får vi med vores deltagelse et indgående kendskab til paradoksets kompleksitet (Brinkmann og Tanggaard 2020).

I det følgende vil vi med afsæt i bibliotekarernes og pædagogernes deltagelse analysere, hvordan de to forløb på forskellig vis tematiserer samskabelsens paradoks mellem ligeværdighed og kompetenceløft med henblik på at diskutere, hvordan det er muligt at arbejde i og med paradokset.

»Hvad kunst og kultur kan være med til at gøre«

LegeKunst i børnehaven tager afsæt i en såkaldt »Snip«¹, hvor den pædagogiske leder beskriver, hvad de i institutionen er optaget af i deres pædagogiske arbejde netop nu. *LegeKunst*-aktiviteterne skal tage udgangspunkt i refleksionerne i snippen. I børnehavens Snip står der:

»Vi er blevet nysgerrige på hvordan vi kan udvikle vores hus til at fremme børns leg. ... Derfor er vi spændte på hvad kunst og kultur kan være med til at gøre for os og børnenes lyst til at eksperimentere. Hvad sker der med børnenes læring, hvis vi kan slippe os fri og være i det åbne sammen med børnene? Hvordan kan vi skabe noget, som fortsat kan være med til at inspirere børnene til at udtrykke og udvikle sig igennem leg på mangfoldige måder?«

Leg er med andre ord i fokus i børnehaven, og det er rammer for og inspiration til leg, som børnehaven i snippen giver udtryk for, at de vil skabe sammen med børnebibliotekarerne. I snippen knyttes legebegrebet til »børnenes læring«. Læringssynet er implicit betinget af at »...være i det åbne«, hvor pædagogerne »...slipper sig fri«. Det rejser spørgsmål om, hvad pædagogerne er bundet af, og hvad det vil sige at være i det lukkede. Den styrede lukkethed kan henvise til målstyring, hvor de voksne har et mål om, at børnene med de pædagogiske aktiviteter skal lære noget bestemt. Snippen illustrerer på den måde en kompleksitet i forståelsen af leg, hvor leg på den ene side er formål i sig selv, men samtidig er en del af en daginstitutionskontekst, hvor læring med henblik på at opnå et mål i flere år har været i fokus som central pædagogisk dagsorden (Schmidt 2018).

Den pædagogiske leder beskriver i snippen betydningen af, at børnene »...udtrykker og udvikler sig igennem leg«. Dette syn på leg kan afspejle et *konstruktivistisk læringssyn*, som indebærer, at læring betragtes som havende udspring i barnets personlige forudsætninger og relationer, følelser og fortrængninger og kun eksisterer i kraft af barnet. Læringsteoretikerne Jean Lave og Etienne Wenger argumenterer for, at læring skabes gennem indre refleksioner,

hvor egne og andres handlinger sættes i relation til den eksisterende virkelighedsopfattelse. Læring er i forlængelse heraf et socialt fænomen, som dermed også opstår i og med leg (Lave & Wenger 2003). En legende tilgang til læring indebærer med andre ord, at der er særlig opmærksomhed på handlinger, der kan siges at fremme leg (Næsby et al. 2021).

På den ene side er afsættet for *LegeKunst* en »Snip« formuleret af den pædagogiske leder, men på den anden side skal børnebibliotekarerne bibringe nogle kompetencer som gæst i børnehaven. Denne relation illustrerer den iboende kompleksitet i samskabelse, hvor idealet er ligeværdighed, men praksis er en asymmetrisk relation mellem fagligheder. Asymmetrien er dog ikke entydig i den forstand, at bibliotekarerne er mere magtfulde end pædagoger og børn. Bibliotekarerne er gæster i den pædagogfaglige kontekst, og de har ikke de pædagogfaglige kompetencer, som har betydning i børnehaven (Larsen et al. 2022). Larsen og Larsgaard beskriver, hvordan samskabelse er forhandling af kundskaber, hvilket gør usikkerheden i relationen mellem bibliotekarere og pædagoger til grundpræmis i den aktuelle samskabelsesproces (Larsen & Larsgaard 2017).

Samskabelsen i *LegeKunst*-forløbet i børnehaven var struktureret således, at bibliotekarerne deltog sammen med pædagogerne otte formiddage over otte uger², og herefter tog pædagogerne over og fortsatte *LegeKunst*-aktiviteterne fem formiddage over fem uger (*LegeKunst* 2021). Hjørdis deltog som forsker i fire af efterårets *LegeKunst*-gange: to gange hvor bibliotekarerne var primære ansvarlige, én gang hvor pædagogerne var primære ansvarlige men bibliotekaren deltog, og én gang, hvor pædagogerne selv forestod aktiviteterne. Som forsker i forløbet var Hjørdis »...observer as participant«, og det betød, at hendes rolle som forsker var kendt af både voksne og børn (Kawulich 2005). Hun deltog desuden i refleksionsmøder efter hver af de fire *LegeKunst*-gange. Udover feltnoter tager analysen udgangspunkt i optagelse af det afsluttende evalueringsmøde i november 2021. På mødet deltog pædagoger, medhjælpere, bibliotekarere, studerende og dagtilbudsleder. Hjørdis' feltnoter udgør sammen med deltagerens udtalelser til evalueringsmødet analysens empiriske materiale.

Kunsten at læse op

I efterårets forløb deltog to børnebibliotekarere, som vi kalder B1 og B2 sammen med tre pædagoger, som vi kalder P1, P2 og P3. De to børnebibliotekarere giver begge udtryk for, at de har en stor viden om børnelitteratur. De er desuden optaget af sprog og læring i relation til oplæsning. For børnebibliotekarerne er bogen og oplæsningen omdrejningspunkt for deres arbejde med *LegeKunst*.

Hjørdis deltager den anden gang i forløbet. B2 har planlagt, at hun vil læse en bog op for børnene inden for i et motorikrum i børnehaven:

»B2 beder alle børnene om at sætte sig på en stor madras på gulvet. Hun fortæller, at hun havde set, at de sidste gang legede røvere ude på legepladsen, og derfor har hun taget en bog om en bankrøver med, som hun vil læse for dem. B2 begynder at læse bogen, og nogle af de børn, som sidder lige foran hende følger med i bogen. En af pigerne begynder at kommentere tegningerne i bogen: 'Det en tyk mand'. 'Der er et farvet træ'. B2 siger: 'Mmm' og fortsætter med at læse. De fleste børn er meget urolige. De kigger væk fra bogen, og de tumler rundt med store byggeklods-puder, der ligger i rummet.

Uroen betyder, at det er svært at høre, hvad B2 læser. Ingen af børnene følger med i hele historien. Da en af drengene siger: 'Jeg vil lege', og løber væk fra madrassen, så svarer pædagogmedhjælperen: 'Du skal ikke lege nu'«.

B2 viser her, hvordan hun har iagttaget børnenes leg, og på baggrund af iagttagelserne har hun tematiseret legen som røverleg. Børnekulturforsker Herdis Toft argumenterer dog for, at leg ikke kan tematiseres uden blik for, hvad der skete i legen, hvad børnene gjorde, og hvad der var børnenes motivation i legen (Toft 2012). Måske oplevede børnene ikke legen som en røverleg, men var optaget af at fange hinanden, gemme sig for hinanden eller andet. B2 inddrager på den ene side børnenes leg, men hun gør dem også passive i den forstand, at hun tematiserer deres leg. I situationen bliver oplæsningen en kontrast til børnenes leg, hvor børnene enten kropsligt orienterer sig mod andre lege med puderne – eller som drengen direkte italesætter, at han »...vil lege« frem for den aktivitet, de er i gang med, som for ham ikke opleves som leg. *LegeKunst* er her en oplæsningssituation, hvor børnene skal sidde stille og være stille, imens bibliotekaren læser en bog, som hun har valgt til børnene. Efter oplæsningen opfordrer B2 børnene til at lege røvere. Det gør børnene dog ikke; de triller i stedet med store bolde eller bygger huler af de store puder. Børnene skaber altså deres egne lege uafhængigt af den tematiserede røver-fortælling.

Bibliotekarerne er optaget af, hvorvidt børnene lytter til historien, der bliver læst op, eller om de kan huske historien efterfølgende. Det læringssyn, som kommer til udtryk i situationen, kan i modsætning til *det konstruktivistiske læringssyn* i snippen forstås som et *indlæringssyn*, der handler om at videregive viden eller her bogen til børnene dvs. envejsskommunikation (Toft 2012). I praksis bliver det primære børnesyn *becomings* dvs. børnene bliver betragtet som tomme kar, der skal fyldes med viden (Juncker 2021).

Den norske børnelitteraturforsker Trine Solstad beskriver, hvordan vi har mange forskellige motiver for at læse fra fx adspredelse til kedsomhed. I forlængelse heraf, beskriver hun betydningen af læsning som en frigørende aktivitet, hvor læsningen ikke bliver en metode til indlæring af sprog og disciplinering. Ifølge Solstad, ligger dannelsespotentialer i samtaler, hvor børn sammen med en voksen får mulighed for at reflektere over billeder og tekst. Det er formidlerens rolle at skabe rum og rammer for samtalerne, så de kan udfolde sig i overensstemmelse med barnets interesser og erfaringer (Solstad 2021; Damber & Nilsson 2015). Med Solstad kan vi spørge, om der med den indlæringsfokuserede oplæsning bliver skabt rum for ikke-disciplinerende samtaler med børn, og om børnene kan få lov til at lege på egne præmisser, når de voksne vil give dem noget i form af børnebøger. I evalueringen formulerer B1 oplæsningens betydning:

»Jeg synes jo, det var interessant...hvad det er at billederne gør, for vi prøvede lidt af i starten for at man ikke hele tiden skulle vende bogen, og børnene så hele tiden skulle se, og 'jeg har ikke set', og der bliver for mange afbrydelser i historien, så valgte vi at lave eventyr, hvor der næsten ikke var nogen billeder, så de bare skulle lytte, men udviklingen til at de så så en bog, hvor der var understøttende tegninger og billeder, det er jo også forskellige litteraturformer, øhmm, det gav noget andet til dem«.

Bibliotekaren formulerer her, hvordan børnene forventes at lytte til børnebogen, som gerne »... skal give børnene noget«. Børnene ses altså ikke som medskabere af situationen, men som modtagere af oplæsningen. Bibliotekarerne giver begge udtryk for en afsenderorienteret formidling, hvor fokus er rettet mod det kulturprodukt, som de gerne vil formidle til børnene, nemlig børnebogen (Balling 2021B; Toft 2012).

På den ene side skaber B2 i situationen ovenfor ikke rum for samtale med afsæt i børnenes interesser og erfaringer men snarere en disciplinerende aktivitet, hvor børnene som *becomings* skal sidde stille og lytte (Juncker 2021; Solstad 2021). På den anden side kan den uforstyrrede oplæsning skabe en sammenhæng i fortællingen, som kan engagere børnene til at leve sig ind i fortællingen (Broström et al. 2012). Oplæsningen har dog ikke karakter af leg, der er lystfuld, foregår i frihed og er en aktivitet, der er et formål i sig selv (*LegeKunst* 2021).

I det samskabende møde med pædagoger og børn reproducerer bibliotekarerne primært egne kundskaber om børnelitteratur, hvilket betyder, at forhandlingen af kundskaber med de øvrige deltagere er vanskelig. Bibliotekarerne inviterer børn og pædagoger til at lytte til oplæsningen, men det betyder ikke, at de får indflydelse på oplæsningssituationen, som er styret af bibliotekarerne. Idet bibliotekarerne har rollerne som kompetenceudviklere, så har de også magten til at definere, hvordan formidlingen af børnelitteratur skal foregå (Larsen & Larsgaard 2017; Pestoff 2009).

Pædagoger og børn forsøger dog at indgå i forhandling af kundskaber i samskabelsen, og disse forhandlinger er med til at præge forholdet mellem ligeværdighed og kompetenceløft i forløbet, hvilket vi vil analysere i det følgende.

Kunsten at lege

I *LegeKunst*-aktiviteterne er pædagogernes opmærksomhed rettet mod børnene og deres leg, men de forsøger samtidig at give plads for bibliotekarernes faglighed. P2 beskriver til evalueringen sin oplevelse af efterårets forløb således:

»Det er spændende at se, hvordan man som voksen eller som pædagog eller som biblioteket tænker, at børnene skal have noget ud af en bog, det er det her, vi fokuserer på, det er det her, de har set, og det er sikkert det, de kommer til at lege med, men at de så tager noget helt andet med, end man havde tænkt«.

P2 beskriver, hvordan de voksne er optaget af »... at børnene skal have noget ud af en bog«, og på den måde giver hun udtryk for det underliggende fokus på afsenderperspektivet: Biblioteket som institution og formidler af litteratur (Balling 2021B). Det er de voksne, som forestiller sig, hvad børnene vil lege med, men børnene leger noget helt andet end forventet. Børnene udfordrer på den måde de voksnes forestillinger om, hvilken leg de kan inspirere til med oplæsningen, da børnene leger på egne præmisser (Toft 2012).

Det kommer også til udtryk den tredje gang i forløbet. B2 har taget laminerede tegninger af huler med fra forskellige børnebøger – foranlediget af børnenes interesse for huler i motorikrummet den foregående *LegeKunst*-gang. P2 og B2 følger børnene ud på legepladsen og opfordrer dem til i grupper at lave deres egne fortællinger med afsæt i tegningerne af huler. Den idé griber børnene ikke, men starter andre lege, hvor de samler grene eller kaster med flis, imens pædagogerne forsøger at fastholde børnenes opmærksomhed på tegninger

og fortællinger. I forsøget på at tage afsæt i børnenes interesser har B2 igen tematiseret børnenes leg, men børnene leger noget helt andet og skaber deres egne legende fortællinger (Toft 2012).

Selvom P2 har blik for, at de voksne ikke kan tematisere børnenes leg, lader hun sig alligevel inspirere af bibliotekarerne og forsøger at skabe forbindelse mellem børnebog og leg. Til evalueringen siger P2:

»Så har vi også snakket...igen...ja, valget af litteratur, hvor meget betydning det har i forhold til, hvor godt vi kender bogen og kan tage det til os og putte det ud i børnene...Man bliver udfordret på, hvordan man kan tage det med ud i legene«.

Børnehaven vil med *LegeKunst* gerne *»... fremme børnenes leg«* med afsæt i børnebøger; men i det P2 forsøger at *»... putte«* noget ud i børnene og dermed ikke ser børnene som aktive subjekter, der på linje med de voksne bidrager med deres perspektiver, indtager hun bibliotekarernes primære *indlæringssyn*, hvor de voksne mener at kunne overføre viden til børnene som *becomings*. Oplæsningen eller de laminerede billeder er tilrettelagt af de voksne, men P2 *»... bliver udfordret på«* *indlæringssynet*. P2 fortsætter:

»Noget af det vi har snakket om ... det har været det her med grænserne mellem den pædagogiske aktivitet og legen – altså det er en lidt flydende grænse, og hvordan øh kan vi blive klogere på eller mere opmærksomme på, hvordan vi slipper, så det ikke er en pædagogisk aktivitet, men faktisk er børnenes spor vi følger og legen«.

P2 vil gerne *»... slippe«* (styringen) for at give rum for *»...legen«* i *»...børnenes spor«* frem for at skabe *»...pædagogiske aktiviteter«*, der styrer børnenes leg. Leg bliver her adskilt fra de pædagogiske aktiviteter – den af pædagogerne og bibliotekarerne tilrettede oplæsning eller aktivitet – ligesom drengen før søgte væk fra oplæsningen, fordi han ville lege. Når P2 vil følge *»...børnenes spor«*, så giver hun udtryk for børnesynet *beings*, der anser børnene for at være kompetente i deres egen ret i modsætning til at opfatte børnene som *»...tomme kar«*, eller *becomings* (Juncker 2021). Oplæsningens præsenterede mål om, at børnene skal lytte til historien, og aktiviteten med de laminerede billeder, der skulle anspore børnene til at lave fortællinger med afsæt i billederne, udtrykker begge en grundlæggende kontrast mellem *konstruktivistisk læringssyn* og *indlæringssyn*.

I forsøget på samskabelse mellem pædagoger og bibliotekarer sker en transaktion af kundskaber, som skaber refleksion omkring egne kundskaber – i pædagogens tilfælde i relationer mellem styring og leg. Larsen og Larsgaard argumenterer for, at disse transaktioner kan skabe mulighed for udvikling og ændring i holdninger såvel som i handlinger. Samskabelse kan på den måde betragtes som processer, hvor der sker kontinuerlige transaktioner mellem de forskellige kundskaber i kraft af fortsatte forhandlinger om, hvilke kundskaber der skal værdsættes (Larsen & Larsgaard 2017).

Transaktionen af kundskaber mellem pædagoger, bibliotekarer og børn afspejler indbyggede, men udtalte konflikter, i forløbet. Det kommer fx til udtryk i pædagogernes eksperimenter med, hvor og hvordan oplæsningssituationen foregår. Pædagogerne oplever, at børnene har svært ved at finde ro under oplæsningen, og de forsøger at skabe mulighed

for aktiviteter under oplæsningen fx modellervoks, tegning eller (stille)leg med figurer, eller flytter oplæsning ned under et bord i forsøget på at styre børnene og deres kroppe i den stillesiddende aktivitet. Hjørdis deltager i *Legekunst*-gangen, hvor P3 læser op under bordene. Det er i slutningen af forløbet, hvor pædagogerne har overtaget varetagelse af *LegeKunst*:

»Børnene leger på stuen, da jeg kommer. P3 samler bordene midt i rummet og beder børnene om at sætte sig under bordene. De sidder tæt sammen. 'Det har I ikke prøvet før', siger P3 til børnene. Gardinerne trækkes for, så der bliver lidt mørkere på stuen.

'Nu er det lidt uhyggeligt', hvisker P1, '...men vi sidder tæt sammen, så vi passer på hinanden, og hvis jeg bliver lidt bange, så kan jeg holde i hånden'.

P3 sætter sig med en bog i kanten af bordhulen. 'I dag skal vi høre Vitello går med kniv'. Børnene bliver bedt om at være stille, så de kan høre historien.

P3 fortæller historien levende, og han kommenterer løbende på fortællingen, fx når Vitello taler grimt og bruger bandeord.

Mange af børnene lytter, men flere sidder uroligt og leger/taler med hinanden. Flere af børnene klager over, at de ikke kan se billederne i bogen.

P3 forsøger at få opmærksomhed og ro: 'Kan man lytte med sin mund? Shyyy! Du skal lytte. Det er ikke ok over for de andre børn ikke at lytte. Det er ikke ok at forstyrre'.

Barn: 'Jeg kan ikke se'.

P3: 'Har I nogen sinde ikke fået lov til at se? Nej. I skal bare vente. Hvis I kan mærke, at I har krudt i numsen, så må I gerne gå ind ved siden af og lege'.

Barn: 'Jeg kan mærke, at jeg har krudt i numsen. Mig og A har krudt i numsen'.

Mange børn går ind ved siden af og leger, og få børn bliver tilbage for at høre videre på historien om Vitello.

P3 beslutter at holde pause med oplæsningen og foreslår, at alle børn løber en tur ude på legepladsen. Nogen børn løber uden for, hvor P3 leger farlig hund, som prøver at fange dem. Andre børn bliver inden for sammen med P1 og leger hospital, hvor P1 er patienten«.

Situationen illustrerer forhandlingen af kundskaber, der finder sted, hvor pædagogen i sit samarbejde med bibliotekarerne har lært, at formidling af børnelitteratur handler om at læse op, og at det kræver ro og opmærksomhed fra børnene, så de kan lytte til og (ind)lære fortællingen i en *afsenderfokuseret* formidlingssituation. Her er det meningen, at legen først skal opstå, når børnene har (ind)lært fortællingen, som er målet for aktiviteten. Samtidig tager P1 og P3 også afsæt i deres *konstruktivistiske læringssyn*, hvor fokus er på barnet som *being* og på legen som havende formål i sig selv, når de skaber omsorgsfuld stemningsfuldhed under bordet, har blik for børnenes behov for at bevæge sig, deltager i legen som farlig hund – eller følger børnenes eget initiativ til hospitalsleg med en opmærksomhed omkring barnet som sam- og selvskaber (Lave & Wenger 2019; Solstad 2021).

Samskabelse om leg og litteratur

Analysen af *LegeKunst*-forløbet viser, at det er vanskeligt at »...fremme og skabe større kvalitet i børns leg og dannelse med udgangspunkt i kunst, kulturaktiviteter og -oplevelser« (*LegeKunst* 2022), når samskabelsen kommer til udtryk i et hierarki mellem deltagerne, hvor kunst- og kulturformidlerne skal give pædagogerne et kompetenceløft, og hvor de fagprofessionelle i forløbet ikke har en fælles forståelse af de flertydige begreber leg og børnekultur, som de samskaber om.

Bibliotekarerne har et fagligt fokus på børnelitteratur og oplæsning, og de prøver at knytte oplæsning an til leg uden kendskab til, hvordan leg kan forstås, og hvilket børnesyn de møder børnene med. Under evalueringsmødet giver bibliotekarerne udtryk for, at de har fået en opgave, som de oplever er lykkedes: Der er blevet læst børnebøger op i børnehaven og forsøgt leget med fortællingerne på forskellig vis.

Pædagogernes faglighed kommer til udtryk i deres opmærksomhed på »...at følge børnenes spor og legen«, men som følge af hierarkiet i samskabelsesprocessen bliver pædagogerne udfordret i deres forståelse af relationer mellem leg og voksenstyring. *LegeKunst* ender på den måde med at få karakter af indlæring (af børnelitteratur) frem for leg. I samskabelsens forhandling af kundskaber forsøger pædagogerne dog at inddrage børnenes perspektiver. P1 siger til evalueringsmødet:

»...Så kunne det være så sjovt, at vi endte ud i, at det faktisk var børnene der fortalte nogen historier for os«.

Ved på den måde at give fortællingen tilbage til børnene udfordrer P1 præmissen om, at børnebogen er udgangspunktet for leg.

For at arbejde i og med paradokset i samskabelse mellem ligeværdige praksisfællesskaber og kompetenceudvikling, må antagelser og forforståelser, om det der samskabelses om, blive drøftet og afprøvet. Samskabelse om leg, kunst og kultur er langt mere komplekst end det »...at skabe sammen«, da samskabelse er udtryk for »...forhandlede kundskaber« mellem deltagerne (Larsen et al. 2022). Tanggaard og Dilling argumenterer for, at samskabelse handler om midlertidigt at overgive sig til en art kaos, hvor det er de forskellige perspektiver og de fælles løsninger i de konkrete situationer, der bliver den nye viden (Tanggaard & Dilling 2019). Det kaos drøftelser om og eksperimenter omkring flertydige begreber som leg, børnekultur og samskabelse måtte afstedkomme kan gøre deltagerne klogere på, hvordan deres fagligheder kan supplere hinanden – og skabe rum for leg.

Noter

1. Dokumentationsmaterialerne i *LegeKunst* hedder *Snip, Snap, Snude* og *Så er den historie ude* (*LegeKunst* 2022).
2. De første fire uger er rollefordelingen: bibliotekar står for 75% og pædagogerne for 25%. De følgende fire uger: pædagogerne står for 75% og bibliotekarerne for 25%. De sidste fire uger: pædagogerne står for 100% (*LegeKunst* 2021).

Referencer

- Agger, A. og Tortzen, A. (2015). *Forskningsreview om samskabelse*. Roskilde Universitetscenter.
- Balling, G. (2021A). *Kulturformidling*. Samfundslitteratur.
- Balling, G. (2021B). Formidlingens kunst på folkebiblioteker. Dael, M.; Helmer-Petersen, J.; Juncker, B. (red.). *Børnekultur i Danmark 1945-2020*. Gads Forlag. s. 286-303.
- Boye, C. & Rasmussen, K. (2011). *Små børns sprog og læsning. Fra nul til syv år*. Akademisk Forlag.
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (red.). (2020). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, T. W. (2022). Kultur for barn. En lek blant voksne? *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*. Årgang 25, nr. 1. Universitetsforlaget: s. 77-94.
- Damber, U. & Nilsson, J. (2015). Högläsning med förskolebarn – disciplinerande eller frigörande? *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. M. Tengberg og C. Olin-Scheller, Gleerups Utbildning: s. 15-26.
- Hammershøj, L.G. & Jørgensen, H.H. (2022). Dannelse og leg. I: Hammershøj, L.G. (red.). *Legekunst: Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur
- Iversen, A.M. (2017). *Det paradoksale begreb: Hvad vi taler om, når vi taler om samskabelse. Og det vi gør...* Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitetsforlag.
- Jørgensen, H. H. (2019). Den kontrære legekraft. I: Toft, H. & Knudsen, K.E. (red.). *Leg og litteratur*. Syddansk Universitetsforlag.
- Juncker, B. (2021). Børnesyn under omvæltning. I: Dael, Merete; Helmer-Petersen, Jan; Juncker, Beth (red.). *Børnekultur i Danmark 1945-2020*. Gads Forlag. s. 68-91.
- Kawulich, B. B. (2005). Participant observation as a data collection method. *Forum: Qualitative Social Research* 6(2), Art. 43.
- Larsen, A.K. (2020). Samskabelse i daginstitutioner. Ph.d.-afhandling. Skolen for mennesker og teknologi. Roskilde Universitet.
- Larsen, A. K. & Larsgaard, A. K. (2017). Samskabelse kræver noget andet: Et studie af ligeværd i samskabelse. *Uden for nummer*. 34. s. 26-37.
- Larsen, A.K.; Adamsen, L.M.E. & Sander, M.N. (2022). Kunsten at deltage i samskabelse – om at praktisere samskabelse inden for rammerne af en samarbejdsmodel. I: Hammershøj, L.G. (red.). *Legekunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- LegeKunst (2021). *Proceshåndbog for aktionslæring i dagtilbud*. Kulturprinsen.
- LegeKunst (2022). <https://legekunst.nu/> Kulturprinsen. Tilgæet d. 26. oktober.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur – essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense Universitetsforlag.

- Næsby, T.; Okslund, H.B.; Pedersen, B.S. & Skytte, K.B. (2021). *Legebaseret pædagogik: – om pædagoger og pædagogstuderendes deltagelse i børns leg i børnehaven*. Forskningsrapport. Pestoff, V. (2009). Citizens as Co-Producers of Welfare Services: Preschool Services in Eight European Countries. I: Brandsen, T. (red.). *Co-Production. The Third Sector and the Delivery of Public Services*. Routledge. s. 503-520.
- Schmidt, C. H. (2018). Original faglighed. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 17(1). s. 1-14.
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Turbine.
- Skovbjerg, H. M. (2017). Leg og dannelse. I: Mortensen, Trine Holst (red.). *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter*. Akademisk Forlag. s. 97-118.
- Skovbjerg, H. M. (2021). *Ti tanker om leg*. Dafolo.
- Solstad, T. (2021). Barns samtaler om bildebøger i barnehagen – en vei til oplevelser og dannelse. Löfström, K. (red.). *Børn i centrum for litteraturformidling*. Kulturministeriet.
- Sutton-Schmidt, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press.
- Sørensen, A. S. & Kortbek, H. B. (2018). *Deltagelse som kunst- og kulturformidling*. Samfundslitteratur.
- Tanggaard, L. & Dilling, J. (2019). *Co-creation – samskabelse med børn i fokus*. CoC Playful Minds.
- Toft, H. (2012). Hvad gør børn med børnelitteraturen? I: Knudsen, K.E. (red.). *Hvad gør vi med børnelitteraturen?* Syddansk Universitetsforlag. s. 43-65.
- Ulrich, J. (2016). *Samskabelse – en typologi*. Clou Skriftserie. VIA University College.

Forfatterbiografier

Hjørdis Brandrup Kortbek er adjunkt på Pædagoguddannelsen ved UCL – Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Hun er ph.d. i Kulturstudier samt cand. mag i Kultur og formidling. Hjørdis har forsket i og publiceret om kulturel deltagelse og børnekultur samt bykultur og byudvikling.

Helle Hovgaard Jørgensen er docent i leg, børne- og ungdomskultur på UCL i afdelingen Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund. Hun er ph.d. med en afhandling om Børns leg med digitale medier i børnehaveklassen, tilknyttet Master i Børne- og ungdomskultur, SDU og magister i litteraturvidenskab. Har publiceret om Playful learning, lege- og børnekultur.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Michael Blume

Det danser vi om!

– Mening med dans og kropslige udtryksformer i børnehaven

Resumé

Denne artikel undersøger, hvordan arbejdet med dans og kropslige udtryksformer kan blive meningsfuldt i en børnehave, der har børn med forskellige etniske oprindelser og en afdeling for børn med særlige behov. Undersøgelsen baserer sig på empirisk materiale fra *LegeKunst*-forløbet: *Det danser vi om!* Her har en professionel danser indenfor modern dance og breakdance inspireret børn og personale til at kaste sig ud i det ukendte og lege og improvisere med kropslige udtryksformer. Mikroanalyser af tre dansescener bruges til både at beskrive rammerne indenfor hvilke improvisation og leg kan blive meningsfuldt og til at beskrive meningsskabende processer, når børn, kunstner og pædagoger danser sammen. Teoretisk tages afsæt i en sociologisk forståelse for meningsfuldhed (Antonovsky, 2000) og en fænomenologisk, kognitionsvidenskabelig tilgang til meningsskabelse (De Jaegher & Di Paolo, 2007; Fuchs & De Jaegher, 2009). Analyserne belyser eksemplarisk, at mening er noget der gøres i fællesskab, og at legende, improviserende tilgange til krop og bevægelse indeholder et stærkt potentiale for meningsskabelse. Afslutningsvis diskuteres, hvordan et sådan eksistentielt orienteret perspektiv kan bidrage med nye forståelser for meningsfulhed i det pædagogiske arbejde i krydsfeltet mellem kunst, leg og pædagogik.

Nøgleord

dans; improvisation; leg; meningsfuldhed; participatory sense-making; dagtilbud

Indledning

Der blev improviseret dansebattle i bedste breakdance stil og leget dyreleg med kravlende, hoppende eller trampende børn og pædagoger under kyndig guidning af en professionel danser. At det lykkedes nogle gange i *LegeKunst*-forløbet: *Det danser vi om!*, var ikke nødvendigvis givet på forhånd. Børnehaven har børn med mange forskellige etniciteter og en afdeling for børn med funktionsnedsættelser, heraf er nogle uden sprog. De kulturelle forskelle i børnegruppen og børns forskellige behov i det specialpædagogiske tilbud har motiveret personalet til at sætte fokus på kroppen. Pædagogerne begrundede deres valg med, at »...vi i vores danske kultur og som voksne kan have en tendens til at bruge mange ord sammen med børnene, men får vi udtrykket med?« (praksisfortælling). Idéen var født, og pædagogerne har valgt dans som kunstform, der skulle danne afsæt til »...at gå på opdagelse i andet og mere end det verbale sprog« og arbejde med »...hele kroppen og følelsesmæssige udtryk« (praksisfortælling).

Disse overvejelser har dannet optakten til aktionsforskningsforløbet: *Det danser vi om!* Forløbet er knyttet til det nationale projekt *LegeKunst*, der har det overordnede forskningsformål at undersøge, hvad et længerevarende møde med kunst og kultur betyder for børns leg og dannelse i dagtilbuddet samt for de professionelle voksne omkring dem (Hammershøj, 2022). En sådan pædagogisk tilgang til leg og kunst har åbnet et forholdsvis nyt undersøgelsesfelt, som udformer sig i krydsfeltet mellem leg, kunst og pædagogik. *Legekunst*-forløbene er nemlig præget af en åben og undersøgende tilgang, hvor kunstner, pædagoger og børne ikke på forhånd ved, hvad der skal ske, og hvordan det hele skal ende (Hammershøj, Sørensen & Thorsen 2022). I forløbet: *Det danser vi om!* skulle danseren, børn og pædagoger bevæge sig og lege sammen med afsæt i kunst (musikken) og de kunstneriske udtryksformer, som modern dance og breakdance tilbyder. Forløbet var dermed mere procesorienteret frem for produktorienteret og alle deltagere, både kunstneren, børnene og pædagogerne kunne bidrage med hver deres respektive ekspertiser. Således var der lagt op til, at danseekspertise kunne møde legeekspertise og pædagogisk ekspertise.

På baggrund af det empiriske materiale fra projektet skal det i denne artikel undersøges, hvornår en improviserende, legende tilgang til krop og bevægelse kan skabe mening for deltagerne, således at de vil engagere sig i det og bruge kropslige udtryksformer til kommunikation og interaktion. Der skal sættes begreber på de betingelser og processer, der gør en aktivitet meningsfyldt især for børn, men også for pædagogerne og kunstneren. Når en aktivitet opleves som meningsfyldt, kan det skabe forudsætning for, at man godt vil engagere sig i den, da mening og engagement synes at være tæt knyttet til hinanden (Antonovsky, 2000; De Jaegher & Di Paolo, 2007; Fuchs & De Jaegher, 2009).

Forskning med en fænomenologisk tilgang til dans, improvisation og leg i dagtilbud er begrænset. Dog har den hollandske pædagogik- og uddannelsesforsker Gert Biesta præsenteret en eksistentiel tilgang til kunst og pædagogik, der på et teoretisk plan beskriver nogle enestående muligheder som kunst kan byde pædagogikken (Biesta, 2017).

Metode

Forskningsmetoden er inspireret af den nordiske tradition for aktionsforskning, der bygger på samarbejde mellem de forskellige faggrupper med det formål at udvikle og forny praksis samt at reflektere over de forståelser og betingelser praksissen bygger på (Rönnerman & Salo, 2012; Kemmis, 2009). Formålet med forløbet var at undersøge på hvilken måde kunstneren, pædagoger og forskeren kan udvikle bevægelsesformer, der inspirerer børnene til at være undersøgende og legende med kropslige kommunikationsformer, og hvordan disse erfaringer med dans og kropslige udtryksformer kan fremme børns leg og dannelse.

Forløbet havde en varighed af 6 uger og blev gennemført med en gruppe af ca. 15-20 børn i 4-årsalderen og to grupper af ca. 6-8 børn med særlige behov samt deres respektive pædagoger. Optakten var en pædagogisk lørdag, hvor den teoretiske ramme blev præsenteret og hvor hele personalet var på gulvet til leg og dans. Danseren besøgte børnehaven to gange om ugen i en periode af 5 ugers varighed. Herefter arbejdede pædagogerne selv videre med forløbet i to uger. Efter hver *Legkunst*-aktivitet med kunstneren blev der holdt korte refleksionsmøder, for at afstemme forventningerne på ny og udvikle tiltagene. Undervejs i forløbet har pædagogerne skrevet korte praksisfortællinger, om særlige situationer og hændelser, de har erfaret. Nye praksisformer blev hovedsageligt udviklet på to refleksionsmøder, hvor alle involverede pædagoger deltog. Forløbet blev afsluttet med en fælles slutrefleksion. Referaterne fra refleksionsmøderne og pædagogernes praksisfortællinger indgår i datamaterialet.

Datagenerering

Dansesituationer er ikke nemme at observere på grund af deres kompleksitet og korte varighed. Derfor blev der hovedsageligt valgt audiovisuelle metoder med inspiration fra 'visuel etnografi' (Knoblauch, 2005; Knoblauch og Schnettler, 2012; Mohn, 2010; Pink, 2015; Knoblauch & Tuma, 2020). Under hele forløbet blev mobiltelefonen brugt som redskab til at skabe audiovisuelle observationer (Mohn, 2010; Mohn et al., 2019). Som supplement hertil blev der brugt GoPro-kameraer, fastgjort på børnenes brystkasse, til at indsamle detaljerede data fra bærerens perspektiv (Hov og Neegaard, 2020). Ved at bruge audiovisuelle teknologier på denne måde, øges intensiteten af dataindsamlingen (Knoblauch, 2005; Knoblauch og Schnettler, 2012). I slutningen af projektet blev der gennemført semistrukturerede interviews af cirka en times varighed med to pædagoger og kunstneren (Brinkmann og Kvale, 2018).

Dataanalyse

Analysestrategien er overordnet inspireret af en interpreterende tilgang til audiovisuel databearbejdning (Knoblauch & Tuma 2020). Som det første blev materialet kodet med en slags indekscodning (Knoblauch & Tuma 2020) for at finde eksemplariske videosekvenser (Hansen og Ingemann, 2016). Undervejs i forløbet blev nogle af sekvenserne vist til pædagogerne og danseren, men også til børnene med det formål at inddrage deres kommentarer og intuitive reaktioner. Derefter blev udvalgte videosekvenser diskuteret sammen med pædagogerne og kunstneren ved møder og i interviewene (Mohn, 2010).

I analyseprocessen har jeg støttet mig til den metodiske antagelse, at handlinger er styret af meninger, og at det er muligt at komme tæt på handlingens mening gennem interpreterende analyser (Knoblauch og Schnettler, 2012). Dog er iagttagernes egen subjektivitet og kontekstforståelse altid involveret, når man vil forstå meningen af andres

handlinger (Knoblauch & Tuma, 2020). Hver analyse baserer sig på en sekventiel tilgang til videoanalyse, der muliggør en detaljeret rekonstruktion af aktørernes interaktioner (Schnettler og Knoblauch, 2012).

Tre udvalgte eksempler bruges som analysernes grundlag og erkendeform (Hansen og Ingemann, 2016). Jeg har vist videosekvenserne til danseren og pædagogerne i mine interviews og bedt dem om at kommentere dem. Derigennem var det muligt at triangulere mine data (Miles, Huberman & Saldaña, 2014), og på den måde inddrage danserens og pædagogernes perspektiver. Det kan bidrage til mere nuancerede beskrivelser, hvordan danseren, pædagoger og børn har skabt og delt meningssammenhænge. Supplerende dertil vil jeg inddrage udvalgte skærbilleder af bestemte dansesituationer med det formål at bruge fotografiets referencekraft (Barthes, 1981).

Den teoretiske begrebsramme

Når børnene, pædagogerne og danseren bevæger sig sammen til musik, sker det spontant og intuitivt. Bevægelserne fremstår improviseret frem for koreograferet og skal derfor knyttes til en forståelse af improvisation inspireret af danseverdenen. Her kan improvisation forstås som: »*the act of giving attention to the action itself*«, hvor den dansende skal være opmærksom på kroppens bevægelser i nuet og samtidig være fremadrettet således, at bevægelsesprocessen forbliver i flow (Doughty, 2019, s. 121). Improvisationsprocesser kræver en åbenhed mod krop og verden, som Albright beskriver som: »...*a willingness to explore the realm of possibility, not in order to find the correct solution but simply to find out*« (Albright, 2019, s. 25). Netop improvisationens udforskende potentiale kan være et bærende element i arbejdet med kropslige udtryksformer, hvor *spontanitet* gør processerne mere naturlige og legende (Midgelow, 2019, s. 3). Dermed gør Midgelow opmærksom på, at improvisation også indeholder legende elementer, og omvendt betragter Mouritsen evnen til at være improviserende og spontan som et hovedprincip ved leg (Mouritsen, 1998, s. 18). Leg og improvisation synes at være beslægtet med hinanden og ligesom improvisation kan leg forstås som en social praksis, der er drevet af deltagernes eget engagement, egne ideer og livsforhold (Mouritsen, 1996; Steinsholt & Øksnes, 2003; Skovbjerg; 2021).

Meningsskabelse i legende, improviserende processer er først og fremmest knyttet til umiddelbare sanselige og kropslige dialoger, der opstår spontant i interaktionsprocesser. Den antagelse baserer sig på teorien om *participatory sense-making* (De Jaegher & Di Paolo, 2005; Fuchs & De Jaegher, 2009). Teorien er bygget på fænomenologiske og kognitionsvidenskabelige videnstraditioner og undersøger, hvordan koordinationen af interaktionel adfærd er knyttet til vores evne til at skabe eller dele mening og forstå hinanden i sociale sammenhænge. Den proces kaldes *participatory sense-making*, der bygger på den antagelse, at meningsskabelse ikke nødvendigvis er et individuelt anliggende, men kan få en egen fælles dynamik gennem interaktionelle processer (Fuchs & De Jaegher, 2009, s. 470).

En oplevelse af mening kan også være betinget af ydre faktorer. Antonovsky (2000) knytter meningsfuldhed tæt sammen med begreberne begribelighed og håndterbarhed. Med begribelighed mener han, at de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø helst skal være strukturerede, forudsigelige og forståelige. Hvorimod håndterbarhed baserer sig på den følelse, at man har tilstrækkelige ressourcer til rådighed for at kan klare de krav, som f.eks. en dansebattle stiller. Dermed gør Antonovsky opmærksom på, at meningsfuldhed og engageret

deltagelse kan være betinget af gode strukturelle forhold og deltagernes fysiske og mentale forudsætninger (Antonovsky 2000, s. 35).

Analyserne

Analyserne baserer sig hovedsageligt på audio-visuelle observationer, som er klippet sammen til nøglesekvenser. De har tre forskellige tematiske nedslag, som på hver sin måde anskueliggør, hvordan mening skabes gennem legende og improviserende processer i mødet mellem danseren, pædagogerne og børnene. Den første analyse handler om, hvordan danseglæde opstår ved det første møde mellem danseren, pædagogerne og børnene fra en specialgruppe. Situationen er udvalgt, fordi den eksemplarisk viser, at pædagogernes engageret deltagelse har betydning for børnenes spontane danseglæde og meningsskabelse.

Den anden analyse tager afsæt i danserens iscenesættelse af en dansebattle for en gruppe normalbørn i 4-års alderen. Analysen skal anskueliggøre, hvordan børn kaster sig ud på dansegulvet i breakdance inspirerede 'moves' med en spontanitet og naturlig selvfølgelighed, der viser, at rammesætningen var begribelig og udfordringerne håndterbare.

Den tredje analyse handler om en fællesleg, hvor børnene, pædagogerne og danseren i specialgruppen leger dyr den sidste dag i forløbet. Her blev der skabt en enestående stemning og intensitet i legen, som vidner om, hvordan børnene har lært at afstemme deres kropslige kommunikation og interaktion således at nye former af samspil og mening syntes at få lov til at udfolde sig.

Pædagogernes engagement skaber danseglæde

Det er første gang, at seks børn fra specialgruppen, deres pædagoger, forskeren og danseren er samlet i et rum, tømt for møbler og klargjort til dans. Børnene står og holder godt fast i hånden på en pædagog. Pludselig sender blæserne i sangen 'Hollywood Swinging' et tydeligt signal ud i rummet: nu skal der danses! (Screenshot 1). Så sætter hele orkestret ind og den funky beat gør, at næsten alle pædagoger starter at danse med store svingende bevægelser (Screenshot 2). Den glade dansemusik og pædagogernes indbydende kropssprog gør, at børnene også begynder at danse, mens latter og små glædesudbrud blander sig med musikken.



Screenshot 1: Musikken starter, børnene holder godt fast i en hånd af pædagogerne



Screenshot 2: Pædagogerne starter med at danse. Børnene virker overrasket



Screenshot 3: Et stort glædesudbrud breder sig og børnene, og de kommer også i gang med at danse.

En pædagog beskriver optakten på den følgende måde:

»Jeg tror, de (børnene) blev meget overraskede over, at vi ligesom dansede. Og så gik det over til, hej, det er faktisk rigtig dejligt, at vi alle sammen (danser). Så blev det til sådan en glæde og en, hej, det her, det bliver man i godt humør af, og det smitter også af. De voksne smiler og danser med, ja« (Interview P1).

Børnenes overraskelse skyldes formodentligt, at de pludselig ser pædagogerne i en hel ny rolle. De er mere løsslupne, kropsligt engagerede og byder op til dans. Børnene tager imod indbydelsen og i det videre forløb danser alle sammen på hver sin måde. Det hele foregår næsten uden sprog, det er kroppe der taler, og det er kroppe der interagerer. Også danseren, Jon, blander sig i dansen og forsøger at komme i kropssproglig kontakt med børnene. Pludselig stopper musikken. »Ah nej!«, råber en pige tydelig irriteret over afbrydelsen. Børnene søger hen til pædagogerne, som står som frosset i bevægelsen. »Hvem står mest stille nu, mest stille?«, spørger danseren, mens erkendelsen langsomt breder sig blandt børnene, det er jo Stopdans.

Videoanalysen fra det første møde i *LegeKunst*-forløbet bevidner, at børnene, som i forvejen kommer med særlige udfordringer, ikke følte sig helt trygge ved situationen i et ukendt rum, med ny musik og to fremmede mænd (danseren og forskeren). Alligevel forsøgte de at deltage så godt de kunne, nogen spontant og intuitivt, andre mere tøvende og tilbageholdende. At det kunne lykkes, skyldes formodentligt pædagogernes aktive kropslige tilgang til dansen. I danseprocessen har de konstant sendt gestiske impulser fra krop til krop og resonansen er kommet spontant og intuitivt. Det følgende eksempel skal illustrere en sådan interaktionsproces: På kanten af dansegulvet danser en pædagog for sig selv. En dreng kommer dansende forbi og med det samme gør pædagogen sine dansebevægelser større og peger med fingeren på drengen. Med krop og bevægelse synes hun at signalisere: »Jeg ser dig« (screenshot 4). Drengen svarer med det samme. Han forstørrer pegebevægelsen med begge hænder og hele kroppen, forbliver kort i positionen inden han danser videre (screenshot 5). En lille pegegestus bliver spontant transformeret til en helkropslig pegehandling.



Screenshot 4: Pædagogen peger



Screenshot 5: Drengens svarer

Ifølge Fuchs & De Jaegher omfatter interaktionsprocesser komponenter såsom kropslig resonans, affektafstemning, koordinering af gestus, ansigtsudtryk og verbale ytringer m.m. Netop sådan små dynamiske interaktionsprocesser, hvor man afstemmer rytmen med hinanden eller når man peger mod hinanden, har et potentiale for fælles meningskabelse. En sådan afstemning sker ikke blot på det rent fysiske plan, den er også intentionelt betinget, dvs. intentionerne bliver synlige gennem bevægelse. Synligheden gør, at de kan observeres af andre og derigennem opstår muligheden for at koordinere og afstemme intentioner med hinanden. Den koordination og afstemning sker både på det fysiske og intentionelle plan og danner forudsætningen for, at der kan skabes mening i fællesskab (Fuchs & De Jaegher, 2009, s.471).

Disse processer er i spil, når pædagoger og børn interagerer med hinanden og koordinerer deres bevægelser i dansen. Derfor kan den form for improvisatorisk dans tilskrives et potentiale for, at nye meninger kan opstå undervejs. Når de bliver ved med at danse, gentages disse koordinationshandlinger og det kan skabe interaktionsmønstre og en meningsfuldhed, der går ud over betydningen af de enkeltes handlinger. Det kan danne grobund for fælles sociale forståelser, som at f.eks. dans skaber godt humør (Fuchs & De Jaegher, *ibid*).

For pædagogerne var det forholdsvis nemt at deltage engageret, fordi dansesituationerne var håndterbare og forudsigteligt (Antonovsky 2000). I refleksionssamtalerne ytrede de, at forberedelsen gav dem tryghed, fordi de viste, hvad der skulle ske. Det gav *professionel* mening at være engageret og agere som rollemodel. Derudover har oplevelsen af at være fælles om noget sammen med børnene bidraget til en »...fed gruppeoplevelse« (referat refleksionssamtale). Det har skabt et grundlag for, at de fleste børn i specialgruppen har deltaget med glæde og engagement i det videre *LegeKunst*-forløb.

Rammesætning skaber meningsfulde dansebattler

Dansebattlerne blev iscenesat på danserens initiativ i de sidste par uger af forløbet, fordi de er et væsentligt element af breakdancekulturen (Osumare 2002). Den følgende beskrivelse er fra en battleseance med en gruppe almindelige børn i 4-års alderen. Børnene kom ikke uforberedt til battlen. De fik reglerne forklaret og de har leget og øvet sig i breakdance lignende 'moves' i de første uger, hvor Jon som professionel breakdancer har fungeret som rollemodel. Der har de haft mulighed for at tilegne sig et repertoire af 'moves', som de kunne vise i battlen.

Sangen *Twilight* lægger et lydteppe ud i rummet. Techno-rytmen kombineret med lyde fra synthesizer og bjælder skaber den rigtige stemning til battlen. Børnene er opdelt i to grupper, der sidder over for hinanden på hver sin side af dansegulvet. På den tredje side i midten knæler danseren og styrer battlens gang. Der er gang i battlen og både drenge og piger kaster sig ud i det; de fleste med store engagement, kun få er tilbageholdende.



Screenshot 6: Moves vises frem



Screenshot 7: Der drejes og snurres rundt



Screenshot 8: Kroppen kastes på gulvet



Screenshot 9: »Freezes« indtages



Screenshot 10: Tilskuerne observerer



Screenshot 11: Danseren hjælper, når et barn går i stå

Børnene deltager engageret i battlen, og det skyldes formodentlig kombinationen af musik, børns repertoire af moves og en stram styring af battlen. Ifølge danseren kræver battler en tydelig rammesætning og et klart regelsæt, som er styret af en *Master of Ceremony (MC)*. Jon beskriver MC'ers rolle som en slags facilitator, der skal sørge for at holde styr på, hvad der sker på dansegulvet. Her er det bl.a. vigtigt, at MC'ern kommenterer danserne, som f.eks. »...oh nice move«, »...ah det var fit«, »...cool«, »...wouw«. (Interview K). Den rolle har Jon udfyldt professionelt. Han styrede battlens gang og anerkendte børns improvisationer med ord og krop. Hvis et barn gik i stå, fangede han det med det samme og gik selv på dansegulvet på en måde, at barnet kunne spejle sig i hans bevægelser og komme videre med sin egen improvisation (se screenshot 11).

Det antages, at begribelige rammer og den professionelle styring har skabt de rette forudsætninger for, at de fleste børn oplevede situationen som værd at engagere sig i og dermed som meningsfuldt (Antonovsky 2000). Selvom improvisation i dans kræver bl.a. mentale egenskaber, som »...a willingness to cross over into unknown territories, to move in the face of fear and most important to risk failure« (Albright, 2019, s. 26), turde børnene at stå frem og 'fristylede' med engagement. Danseren beskriver børns moves således:

»Man kan se, der er nogle bevægelser, som jeg har gjort og de kopierer. Og samtidig, så kunne man også se, at ... de kopierer egentlig også hinanden uden at de tænker over det. Og så, så er der også nogle ting, hvor jeg ikke ved, hvor de har det fra« (Interview K).

Ligesom det er kutyme i hip-hop miljøet har børnene brugt »...processes of borrowing, quoting and rearticulating« (Midgelow, 2019), dog med den forskel at de var improviseret i stedet for koreograferet.

Meningsskabende interaktioner

Den følgende beskrivelse handler om en leg, hvor børnene, pædagerne og danseren i specialgruppen sammen mimer dyr til rytmen af musik. Det er sidste gang i forløbet, hvor det pludselig lykkedes at skabe en enestående stemning præget af intensitet, som vidner om, hvordan børnene har lært at afstemme deres kropslige kommunikation og interaktion således at ny meningskabende processer kunne udforme sig undervejs. I mellemtiden havde pædagogen overtaget styringen af processen og danseren var kun deltagende.

Pædagogen står foran gruppen og tæller med ord og krop til tre: »En, to, tre«. Med det samme viser hun et billede af en slange frem og hvisler samtidig. »Oh, en slange!« Udbryder danseren. »Slange, slange«. Råber nogle børn. »Slange, slanger«. Gentager pædagogen.



Screenshot 12: Kroppe, der møver



Screenshot 13: Kroppe der kommunikerer

Sangen *Pull the Catch* sætter ind med en flydende rytme, som er en kombination af dub, reggae og techno. Med det samme kommer børnene, pædagogerne og danseren i bevægelse. Kroppe, der møver sig frem, munde, der hvisler og øjne, der ser sig omkring. Kort sagt, der kan ses kroppe i relation og interaktion med andre kroppe.

Rummet er fyldt med musik og stemningen er præget af glæde og engagement. På hver sin måde er alle børn aktivt deltagende i legen fra start til slut. Det betyder, at alle var aktive i over ni minutter. Det var ikke kun slanger, der skulle mimes, legen fortsatte med at mime andre dyr, som aber, dinosaurer, m.m. Når deltagere engagerer sig i sociale interaktioner, kan disse processer på godt og ondt udvikle deres egen dynamikker. Fuchs & De Jaeger beskriver processen således:

»We not only influence each other in our interactions (our intentions, motivations, and perspectives impacted by each other's presence, moves, and utterances), but these interactions themselves, as emergent, coordinating processes, also determine what happens in an encounter« (Fuchs & De Jaegher, 2009, s. 470).

Dermed mener de, at dynamikkerne i interaktionsprocesser kan selvstændiggøre sig og får derigennem en vis grad af selv-organisering og autonomi. Det kan være medvirkende til at holde sociale processer i gang, og at børnene i længere tid kan blive i processen (Fuchs & De Jaegher *ibid.*).

De følgende screenshots skal anskueliggøre en sådan social interaktion mellem et barn og en pædagog. Barnet er hjerneskadet og er derfor meget svagt seende (Interview P1).



Screenshot 14: Pædagogen og barnet kravler mod hinanden



Screenshot 15: Hånden bliver til en slange



Screenshot 16: Drengen opdager slangen



Screenshot 17: Blikke mødes



Screenshot 18: Slangen hugger til



Screenshot 19: Drengen løfter hånden



Screenshot 20: Han fanger slangen



Screenshot 21: De kigger på hinanden



Screenshot 22: De kravler hver sin vej

Pædagogen og barnet mødes tilfældigt undervejs i legen og begge to indlader sig på en kropssproglig dialog med hinanden uden at vide, hvordan den ender (screenshot 14 til 22). Der sker noget *imellem* de to og det 'imellem' er uforudseligt. De agerer og reagerer på hinanden spontant og intuitivt og afstemmer deres bevægelser med hinanden. Dialogen får sin egen dynamik, den selvstændiggøre sig, og netop i den proces kan der ifølge Fuchs & De Jægher (2009) skabes en fælles meningsfuldhed.

Pædagogen, som har styret dyrelegen syntes at have et godt kendskab til børnegruppen og kunne kommunikere med børnene gennem tegn til tale. Det var medvirkende til, at hun kunne styre legen på en måde, at processen blev begribelig og håndterbar også for børn med en lang latenstid. Processtyring i specialpædagogiske sammenhæng kræver særlige evner, som bedst kan beskrives som '*pædagogisk takt*' (Korsgaard 2022). Takt muliggør, at pædagogen kan navigere på en måde, der både er tro mod barnets behov og den legende, improviserende fremgangsmåde, som kunstneren har introduceret.

Diskussion

Når man arbejder i krydsfeltet mellem kunst, leg og pædagogik, er hverken kunstneren, pædagogerne eller børnene på hjemmebane. De må sammen betrede nye territorier og finde fælles fodfæste i det ukendte, et fodfæste som helst skal give mening. I den sammenhæng kan meningsfuldhed betragtes som en slags katalyserende kraft i arbejdsprocessen, der kan være medvirkende til, at et *LegeKunst*-forløb bliver en succes. I det følgende vil jeg diskutere forskellige aspekter af meningsfuldhedens katalyserende kraft. Som analyserne har vist, er der nemlig forskel på, hvordan kunstneren, pædagogerne og børnene skaber meningssammenhænge. Den forskel skal udfoldes ved at skelne mellem professionel og eksistentiel meningsfuldhed. Derudover vil jeg uddybe et aspekt af teorien om participatory sense-making, der handler om en særlig form af engagement, som bedst kan beskrives med *at være engageret i hinanden*. Muligvis kan det aspekt tilskrives en væsentlig rolle, der gør, at det pædagogiske arbejde i krydsfeltet mellem kunst, leg og pædagogik bliver meningsfuldt.

Professionel meningsfuldhed

Analyserne har vist, at professionel meningsfuldhed først og fremmest er betinget af pædagogernes og kunstnerens faglighed og tilgang til forløbet. Den første analyse er et eksempel på, at engageret deltagelse kan give professionel mening. Ikke nødvendigvis af den grund, at pædagogerne personlige var glade for dans, men de deltog som professionelle. Deres engagement gav et godt startskud til hele forløbet og har skabt danseglæde hos børnene. Børnene så deres pædagoger i forholdsvis ukendte roller og var overrasket over at se dem aktivt deltagende, med-legende og med-improviserende. Det har skabt nye relationer og nye former for fællesskab. På spørgsmålet om, hvad der har haft værdig i processen, svarede en pædagog således: »*At være sammen, fællesskabet, det fælles sprog, det fælles nu er det stopdans. Nu er det det, vi har sammen; nu går vi til 'LegeKunst'*« (Interview P2). Der blev skabt en fælles »...*vi-oplevelse*« som har sat sin spor i børnene, men også i en pædagog fra specialgruppen. Spurgt efter den bedste oplevelse i forløbet, gav hun følgende svar:

»Det at se børnene være jublende på stuen inden vi går ... at de viser med tegn, glædestegnet, at det er noget, de glæder sig til, at vi skal over. Og når vi kommer her over, at de er så trygge, at de også slår sig løs og danser og går i relation med især danseren, som fik en store stjerne ved dem alle sammen« (Interview P1).

Undervejs i forløbet kunne pædagogerne opdage ukendte og overraskende færdigheder hos børnene. Således kunne en pædagog fortælle, at en dreng som normalt ikke vil indordne sig i fællesskaber, har opført sig som mønsterelev i battlen (interview P1). Ligeledes har det vist sig, at børnehavens bedste breakdancer var en dreng med autistdiagnose (Interview P1). Netop glæden ved at se børnene i nye roller og at interagere sammen i kunstneriske rammer, har et potentiale for, at det kan skabe ny professionel mening for pædagogerne.

At kunne aflæse sociale sammenhænge og børns individuelle behov, er en del af pædagogernes faglig ekspertise (Madsen, 2000). Analysen af slangelegen har anskueliggjort, hvordan fagligheden gør pædagogen i stand til at handle taktfuldt og iscenesætte de rette rammer, der gør legen håndterbar og begribelig (Antonovsky, 2000). Når hun oplever, at næsten alle børn deltager med glæde og engagement i legen, kan den oplevelse ligeledes skabe professionel mening.

Dansebattlen kan ses som et produkt af danserens professionalitet og kærlighed til breakdance. Han har vist en særlig del af sin kunst. Ifølge Biesta er handlingen 'at vise' både i fysisk og metaforisk betydning en gestus, der forener kunst og pædagogik (Biesta, 2017, Blume & Blomgreen, 2022). Det er ikke alene en aktivitet, hvor nogen viser noget til nogen. Det er mere en aktivitet, hvor kunstneren viser noget frem, som *han* synes er værdifuldt at vise andre: Kom og vær med til battlen, fordi det betyder noget for *mig*, og fortjener derfor din deltagelse. For danseren var det meningsfuldt at formidle den del af breakdancekulturen til børnene, og når gnisten springer over, bliver det til engageret deltagelse.

Opsummerende kan professionel meningsfuldhed forstås som en katalyserende kraft, der motiverer fagfolk til at handle engageret ud fra faglige perspektiver og personlige ekspertiser: fordi man ved, hvad der skal til for at noget virker, og fordi man vil vise noget værdifuldt til nogen.

Eksistentiel meningsfuldhed

Etsubjekt kan skabe mening, når det eksistentielt engageret i et dialogisk møde med verdenen og/eller andre (Candiotta & De Jaeghers 2021). Ifølge Biesta (2017) kræver engagement en vis åbenhed, som bedst kan beskrives, som modtagelighed over for forstyrrelser, nye indtryk eller nye forståelser. Det kan let ske i mødet med kunstneriske arbejdsformer. Der opstår ofte situationer, hvor deltagerne lader sig påvirke af noget, hvor de bliver berørt af noget eller hvor nogen viser dem noget, dvs. hvor de lader sig undervise (Biesta, 2017, s. 100).

En sådan åbenhed over for kunstneriske arbejdsformer støttes gennem improviserende og legende tilgange til musik og bevægelse. Som nævnt tidligere er både improvisation og leg generelt præget af åbenhed, spontanitet og engagement (Mouritsen, 1996; Steinsholt & Øksnes, 2003; Midgelow, 2019). Der er ikke noget rigtigt eller forkert, når børn danser stopdans, improviserer i battlen eller bevæger sig som slanger. En legende, improviserende tilgang gør, at bevægelses- og danseaktiviteter kan opleves som håndterbare, og når det hele foregår i begribelige rammer, er der skabt gode forudsætninger for, at der spontant og intuitivt kan opstå meningsfuldhed (Antonovsky, 2000).

Antonovsky (2000) karakteriserer meningsfuldhed som det motiverende element, der er medvirkende til at der kan opleves sammenhæng i livet. Byggende på hans karakterisering vil jeg gå et skridt videre og beskrive eksistentiel meningsfuldhed som en katalyserende kraft, der opstår spontant og intuitivt i interaktionsprocesser, som er betinget af en vis åbenhed over for verdenen og den anden. I herværende eksempler viser sig deres katalyserende kraft i børns bevægelsesglæde og engagerede deltagelse.

Om at være engageret med hinanden

Der findes flere tegn i empirien og mange henvisninger i teorien som peger på, at styrken af meningsskabelse i sociale kontekster og engagement synes at være korrelativ betinget, dvs. jo mere engageret man er i hinanden, des større er sandsynligheden for, at der skabes mening (De Jaegher, 2019 og 2021). Dog skal man først have fodfæste på sin egen (faglig) grund og derfra tage afsæt til at engagere sig i sociale interaktioner (De Jaegher, 2021). For kunstneren betyder det først og fremmest at tage afsæt i sin kunst og være engageret i sociale interaktioner med børnene med det formål at bruge sin kunstneriske ekspertise til at fremme børns leg og improvisationer. For pædagogerne handler det om at være engageret deltagende og skabe gode rammebetingelserne, der lader det pædagogiske arbejde med kunst blomstre. For børnene åbner sig derigennem et lærings- og dannelsespotentialer som i princippet handler om at kunne læse og forholde sig til andres adfærd og handlinger, samt at få indsigt i og inspiration til, hvordan brugen af kunst og kunstneriske udtryksformer kan berige legens univers.

Dog er vores viden om sammenhængen mellem engagement og meningsskabelse i kunstnerisk – pædagogiske kontekster begrænset og fragmentarisk. Det skyldes, at vi er tilbøjelige til at bruge lærings- og dannelsesorienterede tilgange i stedet for at vende blikket mod læringens- og dannelsens vugge, dvs. mod de betingelser, der skaber deres grobund. Her kan et eksistentielt inspireret perspektiv på kunst, leg og pædagogik belyse nogle af de forudsætninger, der får kunstnerisk virksomhed i børnehaven til at blomstre, ikke kun i projekter, men også i hverdagen.

Konklusion

På baggrund af det empiriske materiale fra projektet har denne artikel undersøgt, hvordan en improviserende og legende tilgang til krop og bevægelse kan skabe mening for deltagerne, således at de vil engagere sig i aktiviteterne og bruge kropslige udtryksformer. Teorierne om participatory sense-making (De Jaegher & Di Paolo, 2007; Fuchs & De Jaegher, 2009) og meningsfuldhed (Antonovsky, 2000) tilbyder begreber, der gør det muligt at identificere og beskrive meningsskabende processer i sociale kontekster. Ved dans, improvisation og leg er det kroppene, der taler direkte til hinanden og med hinanden, og de kan godt tale sammen, selvom fysiske og mentale vilkår kan være forskelligt. Når de taler sammen, sker det ikke blot på den kropssproglige plan, det sker også på det intentionelle og meningsskabende plan. Disse intentionelle dynamikker er synlige og dermed observerbare. De kan også optages, og står således til rådighed for genbetragtning og mikroanalytiske beskrivelser. Der kunne skelnes mellem professionel og eksistentiel meningsfuldhed. Sammen kan de have en katalyserende kraft, der skaber bevægelsesglæde og engageret deltagelse. Meningsfuldhed bliver ofte synligt som engagement, og det kan skabe de rette forudsætninger for, at pædagogisk virksomhed i krydsfeltet mellem kunst, leg og dannelse kan udfolde sig.

Referencer

- Albright, A.C. (2019). *Life Practices*. In: Midgelow, V. L. (ed.). *The Oxford Handbook of Improvisation in Dance*. New York, Oxford University Press.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium. At tåle stress og forblive rask*. København, Hans Reitzels Forlag
- Biesta, G. (2017). *Letting Art Teach*. Arnhem, Artez Academia.
- Blume, M. og Blomgren, H. (2022). *Jazz i børnehaven*. I: Hammershøj, L.G. (red.). *Legekunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Brinkmann, S. and Kvale, S. (2018). *Doing Interviews*. 2nd ed. Los Angeles: Sage.
- Candiotto, L. and De Jaegher, H. (2021). Love In-Between. *The Journal of Ethics*, 25: p. 501-524 <https://doi.org/10.1007/s10892-020-09357-9>
- De Jaegher, H. (2019). Loving and knowing: reflections for an engaged epistemology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. volume 20: p. 847-870 <https://doi.org/10.1007/s11097-019-09634-5>
- De Jaegher, H. and Di Paolo, E. (2007) Participatory Sense-Making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 6(4): p. 485-507. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9076-9>
- De Jaegher, H. (2021). Seeing and inviting participation in autistic interactions. *Transcultural Psychiatry*, 0(0): p. 1-14. <https://doi.org/10.1177/13634615211009627>
- Doughty, S. (2019). *I notice That I'm Noticing*. In: Midgelow, V. L. (ed.). *The Oxford Handbook of Improvisation in Dance*. New York, Oxford University Press.
- Fuchs, T. and De Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sensemaking and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(4): p. 465-486. <https://doi.org/10.1007/s11097-009-9136-4>
- Hammershøj, L.G. (red.). (2022). *Legekunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Hansen, B. B., og Holm Ingemann, J. (red.). (2016). *At se verden i et sandkorn: om eksemplarisk metode*. Samfundslitteratur.

- Hov, A. M. and Neegaard, H. (2020). The potential of chest mounted action cameras in early childhood education research. *Nordic Studies in Science Education* 16 (1): p. 4-17.
<https://doi.org/10.5617/nordina.7049>.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice – based practice. *Educational Action Research*, 17,3: p. 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, no. 3, Art. 44.
- Knoblauch H and Schnettler B (2012) Videography: Analysing video data as a »focused« ethnographic and hermeneutical exercise. *Qualitative Research* 12(3): p. 334-356.
<https://doi.org/10.1177%2F1468794111436147>.
- Knoblauch, H. and Tuma, R. (2020). *Videography: An Interpretative Approach to Video-Recorded Micro-Social Interaction*. In: Pauwels, L. and Manny, D. (ed.). *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. Second Edition. SAGE.
- Korsgaard, M.T. (2021). Pædagogisk takt – handling, eksemplaritet og dømmekraft. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift, #2 <https://dpt.dk/tema/2021-2/paedagogisk-takt-handling-eksemplaritet-og-doemmekraft/>
- Madsen, B. (2000). *Dialog og gensidig forståelse. Om klar kommunikation i organisationer*. Forlaget Dafolo.
- Midgelow, V. L. (2019). *Introduction – Improvising Dance: A Way of Going about Things*. In: Midgelow, V. L. (ed.). *The Oxford Handbook of Improvisation in Dance*. New York, Oxford University Press.
- Miles, MB, Huberman, AM & Saldaña J (2014) *Qualitative Data Analysis – A Methods Sourcebook*. 3rd ed. Arizona State University, SAGE Publication.
- Mohn, B. E. (2010). Zwischen Blicken und Worten. Kamera-ethnografische Studien. In: Schäfer, G. E. und Staeger, R. (Hrsg.). *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Mouritsen, F. (1996). *Legeskultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Osumare, H. (2002). Global Breakdancing and the Intercultural Body. In: *Dance Research Journal*, årg. 34/2: p. 30-45
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography*. 2. ed. Sage Publications.
- Rönnerman, K. and Salo, P. (2012). »Collaborative and action research« within education. *Nordic Studies in Education*, 32(1): p. 1-16.
- Skovbjerg, H.M. (2021). *On Play*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Steinsholt, K. og Øksnes, M. (2003). Kunsten å fange øyeblikket – et essay om lek som improvisasjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 87(1-2): s. 56-68

Forfatterbiografi

Michael Blume er cand.scient. i idræt og ansat som lektor ved VIA University College, Pædagoguddannelsen Ikast og i VIA's forskningscenter for Pædagogik og Dannelse, program: Krop, idræt og bevægelse. Hans interesse for antropologiske og fænomenologiske perspektiver påvirker hans tilgang til forskning inden for krop, leg, bevægelse, æstetik og dannelse. Han er optaget af at undersøge og forstå æstetikens oprindelse i kropslige, sanselige processer samt betydningen af eksperimenterende og improviserende tilgange til pædagogisk arbejde i krydsfeltet mellem kunst, leg og dannelse.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Thomas Thorsen

Fortællinger i bevægelse

– Brobygning mellem børnehave og førskole med legekunst

Resumé

Artiklen undersøger *LegeKunst*-forløbet *Fortællinger i bevægelse* fra Næstved Kommune, hvor de ca. 900 børnehavebørn, der efter sommerferien 2022 skulle starte i 0. klasse, deltog i et brobygningsforløb. Med inddragelse af fortælling, æstetiske aktiviteter og kunstmøder arbejdede projektet med at bygge bro og skabe genkendelighed for børnene i deres overgang fra børnehave til SFO (førskole).

Projektet lykkedes med at give børnene fælles oplevelser og en referenceramme, der på tværs af tidligere børnehavefællesskaber gav de ny SFO-børnefællesskaber en fælles historie og et fælles tredje. I brobygningsforløbets æstetiske aktiviteter blev der desuden åbnet op for ligeværdige møder mellem børn, pædagoger og lokale kunstnere, der sammen gik på opdagelse i legende og skabende processer.

Nøgleord

brobygning; æstetiske praksisser; fortælling; kunstmøder; børnefællesskaber; førskole

»Børnene sidder lidt generte rundt om det grønne tæppe og følger intenst kunstneren, der sætter sig på knæ på tæppet og hemmelighedsfuldt åbner den gamle kuffert. Op ad kufferten dukker forskellige ting, én ad gangen, mens kunstneren ivrigt bruger sin mimik til at se forbløffet ud, og børnene kommenterer og friser. En tekande, en ternet bamse, en håndvægt, en elefant, et telefonrør m.m. gør deres entre på tæppet. 'Hold da op en masse mærkelige ting', siger kunstneren, 'Lad os lave en historie med nogle af dem. Hvad skal den mon handle om?' Så begynder børnene at byde ind, og de vælger på skift ting, der får en rolle i historien – en historie, der denne dag handler om den dansende kamel Polka, som efter en del udfordringer og benspænd åbner en danseskole sammen med sine bedste venner, elefanten Jesper, sælen Oliver og blomsten Blomst«. (Egen praksisfortælling)

Denne artikel bygger på empiri fra et *LegeKunst*-forløb i Næstved, hvor projektet *Fortællinger i bevægelse* brugte kuffertfortællinger, skyggespil og billedkunst-aktiviteter som en del af brobygningsarbejdet mellem børnehaven og SFO (førskolegrupperne). Projektet er blevet fulgt af en lille forskergruppe fra Professionshøjskolen Absalon, der deltog i udvalgte dele forløbet og undersøgte, hvordan børns legende møde med kunst og deltagelse i æstetiske praksisser kunne styrke børnefællesskaber og relationer i overgangen fra børnehaven til SFO. Artiklen præsenterer indledningsvis det konkrete *LegeKunst*-forløb, hvorefter der gives et rids over undersøgelser og forskning, der de senere år er lavet i forhold til overgange mellem dagtilbud, SFO og skole. Herefter afsøges hvilke potentialer og udfordringer arbejdet med fortælling, kunst og æstetiske processer har budt på i det konkrete brobygningsprojekt.

Fortællinger i bevægelse

I Næstved Kommune har man tidligere lavet brobygningsprojekter i samarbejde med lokale kunst- og kulturinstitutioner. I *Fortællinger i bevægelse*-projektet er der bygget videre på dette arbejde med et særlig fokus på børnenes legende tilgang til mødet med kunst og æstetiske praksisser. Projektet er blevet til i et samarbejde mellem Næstved Kommune, Billedskolen Storstrøm, Kunsthallen Rønnebæksholm og *LegeKunst*, og det inddrager alle kommunens børn, der skal starte i SFO (og senere o. klasse), pædagoger fra deres børnehaver og SFO'er samt en håndfuld lokale kunstnere. I Næstved Kommune overgår de ældste børnehavenbørn pr. 1. april til SFO, hvor de starter i en førskolegruppe sammen med jævnaldrene børn fra børnehaver i samme nærområde. Intentionen med at lade *Fortællinger i bevægelse* indgå som en del af brobygningsarbejdet – med aktiviteter både i børnehaven og i førskolegrupper – har været at skabe genkendelighed og »en rød tråd« i børnenes overgang. Projektet skulle egentlig have været afviklet i foråret 2021 og 2022, men blev grundet Covid19 udskudt et år (til 2022 og 2023). Artiklen følger det forløb, der løb af stablen i foråret 2022.

Fortællinger i bevægelse var rettet mod kommunens ca. 900 børnehavenbørn, der efter sommerferien 2022 startede i o. klasse. Disse børn besøgte kunsthallen og billedskolen på Rønnebæksholm to gange i foråret 2022 – først med deres børnehaven og efterfølgende med deres førskolegruppe fra SFO'en. De ankom i grupper på 10-15 børn sammen med 2-3 af deres pædagoger, og på Rønnebæksholm mødte de i billedskolen en lokal kunstner, der sammen med børn og pædagoger digtede og dramatiserede en fortælling ud fra indholdet af en fortællerkuffert. De lavede også skyggeteater og foldetegninger, der blev videreudviklet til stangdukker, ligesom de gik på opdagelse i museumsparken og besøgte den aktuelle udstilling i kunsthallen.



Rønnebæksholm. Foto: Thomas Thorsen

Ved børnenes besøg på Rønnebæksholm indledtes dagene med en »gave« (i form af fx en leg eller en sang), som børn og pædagoger havde med til kunstneren. Som afslutning på besøgsdagene fik børn og pædagoger så en gave med hjem fra kunstneren. Ved børnehavebesøget fik de en minikuffert med skyggespilsfigurer, og efter SFO-besøget fik de deres foldetegninger/stangdukker med hjem. Gaverne fra kunstneren var tænkt som en konkret inspirationskilde, så børn og pædagoger kunne lege videre med de æstetiske processer og metoder, som kunstnerne havde introduceret dem for.

Som fælles afslutning på hele *Fortællinger i bevægelse*-forløbet blev børnene og deres forældre inviteret til Rønnebæksholms årlige Skt. Hans arrangement, hvor billedskolen også holdt åben. I billedskolens lokaler var der dels en lille udstilling med billeder, produktioner og materialer fra forløbet og dels et åbent værksted, hvor børn og voksne sammen kunne prøve nogle af de aktiviteter, som børnene havde arbejdet med i forløbet.

Overgange fra dagtilbud til SFO og skole – hvad ved vi?

Historisk set blev det i Danmark i 1980 et krav til kommunerne at oprette børnehaveklasser, og i 2009 blev børnehaveklasserne en obligatorisk del af grundskolen. Da børnehaveklassen er blevet en integreret del af skolen, er det løbende blevet normen at omtale klassetrinet som 0. klasse, men i folkeskoleloven benævnes klassetrinet fortsat børnehaveklassen. Siden 1990 har det været muligt at lave *tidlig SFO*, så børnene starter i SFO (skolefritidsordning) et stykke tid inden skolestart. Denne praksis kaldes de fleste steder for *førskole* (bl.a. i Næstved

Kommune), og i perioden 2017-2022 har 62 pct. af alle børn i folkeskolens almene 0. klasser gået i førskole (Hansen & Jensen 2022). Børnene overgår til førskole og SFO i løbet af foråret inden de starter i skole. I en undersøgelse fra 2021 har EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) kortlagt, at 75 pct. af førskole-grupperne i skoleåret 2020/21 startede i enten april eller maj (EVA 2021).

Tendensen med at lave førskole har været støt stigende de seneste 20 år, men der findes ikke meget konkret viden om, hvordan tiden i førskolen bruges (EVA 2021). En omfattende ny undersøgelse fra VIVE (Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd) fra 2022 viser, at børn, der har gået i førskole, har lidt højere mistrivsel i 0. klasse, end børn, som ikke har gået i førskoletilbud (mistrivsel stiger med 2 %). Undersøgelsen finder dog ingen sikker betydning af førskolen i forhold til børns skoletilfredshed, selvtillid, årligt fravær og sproglige færdigheder i 0. klasse (Hansen & Jensen 2022). Ikke ligefrem opløftende toner for den fortsat ekspanderende førskole praksis. En anden ny undersøgelse *indhold og kvalitet i tidlig SFO* (EVA 2023) søger at indkredse kvalitative tiltag og praksisser på førskoleområdet. Undersøgelsen fremhæver på baggrund af interviews med 1002 SFO-ledere følgende fem kendetegn ved kvalitet i tidlig SFO (førskole):

1. Tidlig SFO understøtter børns sociale relationer og deltagelse i fællesskaber.
2. Tidlig SFO har fokus på børns leg og forberedelse til skole.
3. Tidlig SFO skaber sammenhæng i overgangen fra dagtilbud til skole gennem genkendelighed og ved at tage afsæt i børnenes perspektiver.
4. I tidlig SFO samarbejder pædagogisk personale om overgange gennem vidensudveksling med andre fagprofessionelle.
5. I tidlig SFO inddrager og samarbejder pædagogisk personale med forældre.

Rapporten understreger, at arbejdet med at skabe sammenhængende børneliv går på tværs af de fem kendetegn, hvilket fx handler om at understøtte barnets møde med nye udfordringer ved at relatere disse til barnets tidligere erfaringer (EVA 2023).

Forskning i overgange og brobygning

Interessen for overgange mellem dagtilbud og skole er bestemt ikke ny, og både dansk og international forskning peger på, at overgangen kan have stor betydning for børnene på både kort og lang sigt (Andreasen & Laustsen 2019; EVA 2016, 2021; Dockett & Perry 2001, 2012; Broström 2003; DEA 2021; Egmont Fonden 2019; OECD 2017). Et studie fra VIVE (2019), der fulgte 5.000 børn født i 1995 fra deres skolestart til og med 22-årsalderen, viser, at børn med trivselsudfordringer ved skolestart generelt klarer sig dårligere senere i deres uddannelsesforløb. Disse børn har mindre chance for at opnå karakteren to eller mere i dansk og matematik ved folkeskolens afgangsprøve, og de har mindre chance for at fuldføre en ungdomsuddannelse (Andreasen & Laustsen 2019). En undersøgelse lavet af den fri tænketank DEA (2021) viser bl.a., at mere end hvert fjerde barn i børnehaveklassen giver udtryk for, at de ikke trives ved mindst ét ud af seks trivselsrelaterede spørgsmål. Der er samtidig en klar tendens til, at disse børn får et lavere testresultat i dansk og matematik, når de kommer til henholdsvis 2. og 3. klasse. (DEA 2021). Der er altså god grund til at have fokus på velfungerende overgange og en god skolestart, både i forhold til børnenes fremtidige (faglige) løbebaner og deres trivsel her og nu.

Den australske forsker Robert Perry, der i årtier har arbejdet med overgange fra dagtilbud til skolen, har flere bud på vigtige elementer i brobygningsprocesser (Dockett & Perry 2001, 2007). Et element er, at børnene skal opleve genkendelighed og kontinuitet og fortsætte med at lære på måder, som hidtil har været vellykkede for dem. Han peger på, at børn primært lærer, når de leger, og at de ofte lærer på en anden måde eller i en anden rækkefølge, end vi voksne forventer (Dockett & Perry 2007; Moos 2016). Perrys primære budskab handler dog om relationer. I forbindelse med en konference i Danmark i 2016 blev han spurgt, hvad det vigtigste i overgangen mellem børnehave og skole er? Hertil svarede Perry: »*I think relationships, relationships, relationships*« (Moos 2016).

Relationer, leg og børnefællesskaber

I Egmont-rapporten fra 2019, der handler om skolestart, fremhæves det, at børnefællesskaber er af afgørende betydning for børns trivsel i skolen. Alle børn skal i skolestarten hurtigt opleve at have en ven, og her spiller bl.a. SFO'en og det pædagogiske personale en vigtig rolle i forhold til at understøtte børns deltagelse i fællesskaberne. Rapporten fremhæver også, at det, som fylder klart mest i børnenes egne tanker om skolestarten, er, om de kan at få venner og have nogen at lege med (Egmont 2019)

Et forskningsprojekt om det gode børneliv i dagtilbud (Kragh-Müller & Ringsmose 2015) viser på samme måde, at trivsel og det gode børneliv i børnenes øjne handler om at lege og have gode venner at lege med

(Kragh-Müller & Ringsmose 2015). Bl.a. Grethe Kragh-Müller og Robert Perry har i deres arbejde brugt begreberne *being*, *belonging* og *becoming* (Dockett & Perry 2012; Kragh-Müller 2013; Larsen 2023). Disse begreber beskriver, at *børn har ret til* at være børn på barndommens egne præmisser (Being), at børn har behov for at »høre til« og være en del af forskellige (børne)fællesskaber (Belonging), og at børn har brug for at tilegne sig viden, færdigheder og kompetencer, så de kan indgå i samfundet (Becoming). Disse tre dimensioner hænger uløseligt sammen, og kunsten i det pædagogiske arbejde er at finde balancen. Hvis der fokuseres for ensidigt på det, vi voksne synes, børnene skal blive (Becoming), så misser vi i følge Kragh Müller, at se børnene, som de er her og nu, og vigtige dele af relationsarbejdet går tabt (Larsen 2023).

Forskningsfokus og metode

På baggrund af ovenstående viden har vores undersøgelse af *Fortællinger i bevægelse* rettet sig mod projektets betydning for *relationer* og *børnefællesskaber* i overgangen fra børnehave til førskole. Projektets omdrejningspunkt har være børns legende møde med kunst og kultur, og vi har i undersøgelsen også interesseret os for, hvordan leg, kunstmøder og æstetiske praksisser har skabt *genkendelighed* for børnene i overgangen.

Undersøgelsen er lavet på baggrund af deltagende observationer nedskrevet i narrative praksisfortællinger (Mørch 2004; Sørensen 2019) og semistrukturerede interviews med både kunstnere, pædagoger og børn (Kvale 1997). Pædagogerne har desuden svaret på et online spørgeskema både før og efter forløbet. Undersøgelsen fokuserer på den del af projektet, hvori børn og voksne sammen har deltaget i aktiviteter. Den forholder sig ikke særskilt til det organisatoriske niveau og *Fortællinger i bevægelses* sammenhæng med det øvrige brobygningsarbejde, der foregår mellem kommunens institutioner.



Fortællerkuffert med stangdukke. Foto: Vibeke Frost Laursen

Brobygning med leg og kunst

»Da vi er færdige med kuffertfortællingen, er det på med overtøjet og ud i museumsparken, hvor vi skal finde skulpturer. Først ser vi Grifferne, der står lige udenfor, og kunstneren fortæller, at de passer godt på Rønnebæksholm. Vi prøver at stå i samme positur som grifferne, hvorefter vi løber, hopper m.m. hen mod næste skulptur, som vi kunne forestille os en grif ville gøre. Børn og voksne skiftes til at føre an og bestemme bevægelsen. På turen i parken finder vi 4-5 skulpturer, som vi på forskellig vis efterligner med vores kroppe. Undervejs småsnakker SFO-pædagogen, der deltager en del af dagen, med både børn og børnehavepædagogerne. Det største hit på rundturen er den forstørrede fertilitetsamulet Prosperous Pal (lavet af Lilibeth Cuenca Rasmussen). 'Oorrh en stor tissemand den har', konstaterer en dreng imponeret, og der bliver hujet og grinet, mens det meste af børnegruppen spontant efterligner posituren og lydniveauet stiger betragteligt« (Egen praksisfortælling).

Ovenstående praksisfortælling er fra en af børnehavernes besøg på Rønnebæksholm, og den illustrerer den legende og åbne tilgang til mødet med kunst, som kunstnerne faciliterede. På rundturen i parken fortalte kunstnerne lidt om skulpturene, haven og Venligheden (Grundtvigs lille skrivepavillon i hjørnet af parken), men deres fokus var at få børnene til at interagere og forholde sig til værkerne, både med krop og sprog. Nogle steder fangede mødet med kunstværkerne børnenes interesse, som ved mødet med fertilitetsamulettet,

hvor børnene var meget nysgerrige, og vi blev et stykke tid, mens kunstmødet var hurtigere overstået andre steder. Undervejs i parken legede gruppen *Kongens efterfølger* og andre bevægelseslege. Kunstneren tog teten, men inviterede børn og pædagoger til at videreudvikle legen, og både børn og pædagoger købte i høj grad ind på idéen om at medskabe og »lege med«. Et eksempel på det kan også ses i artiklens indledende praksisfortælling, hvor børnenes løbende input til kuffertfortællingen var drivkraften i den historie, der opstod i nuet sammen med kunstneren. En børnehavepædagog skriver i det afsluttende spørgeskema:

»Det skabte stor nysgerrighed på selve Rønnebæksholm, det styrkede deres fantasi, skabte sjove episoder, hvor vi oplevede fællesskabsfølelse. Det har udvidet deres omverdens-viden og lyst til at være fortællende i lege på nye måder«.

Der var også dele af besøget på Rønnebæksholm, hvor det legende element var mindre i fokus. Når børnene skulle besøge kunsthallen og kunstudstillingen, var det ikke tilladt at røre værkerne. Den del var børnene dog indforståede med, og de blev instrueret i at gå med hænderne i lommerne som »fine museumsfolk« i nogle af udstillingslokalerne. Den legende tilgang lå på den måde stadig implicit i oplevelsen, og var et gennemgående greb i hele besøget på Rønnebæksholm.

Børnehavebesøg med deltagelse af SFO-pædagoger

Ved børnehavebesøget i praksisfortællingen deltog også en SFO-pædagog, som de fleste af børnene kendte en lille smule, da hun tidligere havde været forbi børnehaven. Børnene var mest optaget af stedet, kunstneren og hinanden, men de var også nysgerrige på »den fremmede« pædagog, og hun fik talt om løst og fast med mange af børnene. Børnehavepædagogerne og SFO-pædagogen var også løbende i dialog omkring børnene og praktiske ting i den øvrige brobygning, ligesom almindelige hverdagsting indgik i samtalen. Begge parter var glade for muligheden for at mødes med hinanden og sammen opleve børnene og børnefællesskaberne.

Det var dog langt fra alle børnehavebesøgene, der havde deltagelse af en pædagog fra SFO'en, og til spørgsmålet om Rønnebæksholm-besøgets betydning for brobygningen, skriver en børnehavepædagog i spørgeskemaundersøgelsen: *»Det var en god og spændende dag for børnene, og vi var heldige at førskole-pædagogerne fra skolen deltog sammen med os og børnene«.* Der var i spørgeskemasvarene flere lignende tilkendegivelser fra det pædagogiske personale, ligesom børnene i det konkrete eksempel var klar over, at SFO-pædagogen havde været med, at hun var sød, og at hun kom fra »skolen«. Ud over det begyndende relationsarbejde skabte SFO-pædagogens deltagelse ved børnehavens besøg dels en genkendelighed på tværs af overgangen for børnene, og dels videndeling og direkte dialog mellem pædagogisk personale fra børnehave og førskole. Begge dele kendetegn på kvalitet som rapporten *indhold og kvalitet i tidlig SFO* peger på (EVA 2023).

Kom projektet med hjem i institutionerne?

Et andet spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen handlede om, hvorvidt oplevelser og aktiviteter på Rønnebæksholm efterfølgende havde sat sig spor hjemme i institutionerne. Her var opfattelserne delte. En pædagog skriver:

»Vi har brugt historiefortællingen gennem kroppen, hvor vi skal tolke hinandens statuer og har samtidig brugt det som pædagogisk metode, til at styrke samspil, opmærksomhed på hinanden, kropslig kontrol/opmærksomhed og skabe fortællinger« (SFO-pædagog).

En anden pædagog fortæller, at projektet har fundet vej ind i læreplansarbejdet:

»Jeg blev meget optaget af fortællinger i bevægelse. Vi har nu i den nye årsplan lagt det ind i form af et læreplanstema, så der skal arbejdes mere i dybden med emnet på hele vores hus« (Børnehavepædagog).

Andre institutioner og pædagoger har et andet syn på sagen:

»De havde en spændende dag, men idet der ikke har været mulighed for at følge op, har vi ikke set, at kunst, kultur eller fortælling har sat spirende frø hos børnene« (SFO-pædagog).

Også andre både børnehave og SFO-pædagoger tilkendegiver, at de ikke har oplevet særlige tegn på, at børnene efterfølgende var optagede af besøget og aktiviteterne. En børnehavepædagog siger:

»Det har ikke haft den store betydning, de har ikke leget videre eller snakket om det hjemme«.

Da over 60 institutioner deltog i projektet, er det ikke overraskende, at det ikke har sat de samme aftryk alle steder, hvilket pædagogernes forskelligartede svar også vidner om. Spørgsmålet er, om projektet, selvom det mange steder ikke har fyldt meget i institutionernes hverdag, har sat sig spor i børnene og børnefællesskaberne.

Børnefællesskaber

En SFO-pædagog sagde i et interview, at hun ikke rigtig oplevede, at børnene talte om fortælling eller Rønnebæksholm, hverken før eller efter SFO'ens besøg derude. Hun fortalte også, at SFO'en havde haft meget at forholde sig til med den ny førskolegruppe, og at de ikke selv havde inddraget aktiviteter eller fortællinger i særlig grad i hverdagen. Da jeg efterfølgende snakkede med to små børnegrupper fra samme førskolegruppe, var de umiddelbart heller ikke særligt bevidste om, at de havde været på Rønnebæksholm og lavet kuffertfortællinger med børnehaven og senest stangdukker med SFO'en. De genkendte dog mig med det samme, da jeg havde været med ved begge besøg og deltaget i aktiviteterne sammen med dem.

Da jeg spurgte ind til, om de kunne huske *»...det hvide slot«* og haven, hvor vi løb og fandt figurer, kom der pludselig gang i erindringerne. Slottet kunne alle huske, og den ene gruppe

kom hurtigt til at tænke på skulpturen med den store tissemand, hvilket igen fremkaldte fnis og kropslige udtryk. Også skyggespillene og stangdukkerne fik vi snakket om. I den anden børnegruppe kom et barn i tanke om den fortælling, hun havde været med til at lave med sin børnehave på Rønnebæksholm, fortællingen om den dansende kamel, Polka. Et andet barn havde med sin børnehave digtet en helt andet fortælling, som jeg fik et fyldigt sammendrag af. Selvom Rønnebæksholm og mødet med kunst og æstetiske processer ikke umiddelbart fyldte meget i børnenes bevidsthed, havde de oplevelserne med sig. De kunne ikke nødvendigvis adskille de to besøg fra hinanden, og der opstod flere gange i snakken en fælles erindring af besøgene, selvom børnene havde besøgt Rønnebæksholm med forskellige børnehaver.

»Førskolebørnene sidder ved det lange bord i billedskolen og er i fuld gang med deres stangdukke, som de dekorerer med farver, små papstykker m.m. Flere sidder helt stille og arbejder koncentreret, mens to børn er i ivrig dialog om hvem, der har tegnet hvad på den foldetegning, der udgør stangdukkens krop. Dialogen bliver hurtigt til et højroset skænderi, og pædagogen, der går lidt rundt i lokalet, kommer hen og maner til ro og bliver omkring børnene, mens ufreden stadig ulmer. Ved en bordende sidder tre børn og småsnakker med den anden pædagog, mens de arbejder og sammenligner deres udsmykning og materialer. De taler bl.a. om på busturen derhen, og et af børnene fortæller, at de kørte i en anden bus end med børnehaven. Så drejer snakken ind på både børnehaven og forskellige slags busser«. (Egen praksisfortælling)

Vores observationer på Rønnebæksholm indikerer, at børnene ved SFO-besøgene var lidt mere afsøgende end ved børnehavesbesøgene. Det er ikke umiddelbart overraskende, da børnene kom sammen med en ny gruppe børn (førskolegruppen) og for dem nye pædagoger. Hverken relationer eller rammer omkring børnene var derfor defineret på samme måde som i børnehaven. SFO-pædagogerne kendte heller ikke børnene særlig godt, og de vidste ikke nødvendigvis, hvordan det enkelte barn ville reagere i nye aktiviteter og sammenhænge. Selvom SFO-gruppen ikke på samme måde »hvilede i sig selv« ved besøgene, så opstod der alligevel en genkendelighed og fælles forståelse mellem børnene, da de trådte ind af døren – »...her har vi været før«, blev der bl.a. sagt. I løbet af dagen var der også genkendelse i forhold til ting i billedskolen eller kunstværkerne i parken og kunsthallen, ligesom nogle børn genkendte kunstneren. Der blev også snakket om busturen, som i praksisfortællingen ovenfor. Hele rammen repræsenterede på den måde en tråd tilbage til en fælles oplevelse i fortiden, som på tværs af tidligere børnefællesskaber gav den ny børnegruppe et fælles tredje, de kunne mødes i.

Relationer mellem børn og voksne

I de kreative og æstetiske praksisser på Rønnebæksholm observerede vi mange nærværende øjeblikke, hvor børn og voksne (pædagoger og kunstnere) indgik ligeværdigt i skabende aktiviteter. I praksisfortællingen med stangdukkerne var den ene pædagog lige så opslugt af processen som børnene. De sad sammen og malede, småsnakkede og inspirerede hinandens skabende proces på en måde, hvor børnene blev mødt der, hvor de var (being). Ind imellem var der også børn, der af forskellige årsager blev udfordret i aktiviteterne. Både kunstnere og pædagoger var opmærksomme på at understøtte disse børn, der kunne være urolige og

forstyrrende eller indadvendte og kede af det. I praksisfortællingen blev en konflikt håndteret af en pædagog, der ikke var med i aktiviteten og derfor var uden for processen. I vores observationer har det været iøjnefaldende, at pædagoger, der deltog sammen med børnene i aktiviteterne, i højere grad kunne afstemme sig med de enkelte børn og få dem med i de fælles aktiviteter. I situationer hvor pædagoger holdt distancen og i en mere observerende rolle havde fokus på, hvordan børnene burde opføre sig (becoming), var det svært for både børn og voksne at være i en fælles legende og skabende proces.

Det er ikke nødvendigvis let at slippe kontrollen og overblikket. Pædagogen fra eksemplet fortalte, at hun i de fremmede rammer nødigt ville miste overblikket, hvilket hun følte, hun gjorde, hvis hun satte sig og fordybede sig sammen med nogle få børn.

Inspiration til det pædagogisk personale

I projektet har der ud over at styrke børnenes overgang fra børnehave til førskole også ligget et håb om, at det pædagogiske personale blev inspireret af de æstetiske metoder og fik et muligt kompetenceløft. Denne vinkel er imidlertid også relevant for selve brobygningen, da de pædagoger, der selv blev optaget af fx fortælling og engagerede sig i projektets æstetiske processer, også var dem, der i vid udstrækning tog aktiviteterne med hjem i institutionerne. En god indikation på om det lykkedes at inspirere det pædagogiske personale kan findes i det online spørgeskema, som pædagogerne svarede på både før og efter forløbet.

I spørgeskemaet skulle pædagogerne bl.a. forholde sig til 10 forskellige ytringer, hvor de vurderede deres egne kompetencer på det kreative/æstetiske område – de samme ytringer i før- og efterspørgeskemaet. En ytring hed fx: *»Jeg kan indtænke børneperspektivet i arbejdet med kreative og æstetiske processer«*, og til hver ytring var der fire svarmuligheder: *»I høj grad«*, *»I nogen grad«*, *»I mindre grad«*, *»Slet ikke«*.

Inden projektet startede svarede 27,4% i *høj grad* til ytringerne (gennemsnitligt procenttal for de 10 ytringer). Efter projektet var den gennemsnitlige andel af svaret i *høj grad* steget til 44,1% for de samme ytringer. I forhold til ytringen *Jeg kan anvende fortælling og improvisation i mit arbejde med børn* svarede 55% i *høj grad* efter forløbet, mod 43% inden projektets start. Og til ytringen *Jeg kan bruge æstetiske og kreative metoder til at indgå i og støtte op om børns leg og læring*, steg procentdelen fra 32% til 64%. Der er altså tale om mærkbart ryk i pædagogernes opfattelse af egne muligheder for at bruge og inddrage fortælling og kreative æstetiske processer i deres egen praksis. Det skal dog nævnes, at dobbelt så mange svarede på før-spørgeskemaet, som på efter-spørgeskemaet.

I spørgeskemaet havde pædagogerne også mulighed for at uddybe, hvilken faglig inspiration, de tog med sig. En pædagog skriver:

»Det har inspireret mig til at lege med kunst på nye måder – god idé at vælge en ting og fortælle om den. Skyggeteater har også inspireret mig, og jeg tænker, at vi skal arbejde med flere af elementerne i gruppen«.

Mens en anden svarede:

»Jeg er blevet mere bevidst om, hvor lidt forberedelse og planlægning der behøves for at skabe og inddrage en børnegruppe i fortællinger, og hvor meget det æstetiske betyder for børnenes engagement«.

Det er ikke alle, der har valgt at give et uddybende svar, ligesom en del institutioner kun har arbejdet videre med fortælling m.m. i begrænset omfang ude i institutionerne. Det fremgår dog tydeligt af pædagogernes svar, at mange er blevet optaget af projektet og har fået både inspiration, værktøjer og mod til at arbejde videre med projektets æstetiske metoder hjemme i institutionerne.

Udfordringer i brobygningsprojektet

Næsten alle pædagoger siger, de har oplevet nysgerrige og aktive børn ved besøgene på Rønnebæksholm. Da besøget kun var én dag i henholdsvis børnehave og skole, har projektet imidlertid ikke været særlig synligt i institutionernes hverdag – i særdeleshed i de institutioner, der ikke brugte æstetiske processer og metoder nævneværdigt. Den første udfordring, der kan peges på, er derfor, at projektet ikke har fyldt meget i børn og pædagogers bevidsthed og dermed i den samlede brobygning mellem børnehave og førskole. På hvilken måde *Fortællinger i bevægelse* har været en del af øvrige brobygningsaktiviteter og møder på tværs af brobygningsklynger (en SFO og de tilhørende børnehaver) har denne undersøgelse ikke set nærmere på. Pædagogernes udsagn indikerer dog, at projektet kun i begrænset omfang har knyttet an til den traditionelle brobygning mellem institutionerne.

En anden udfordring indrammes i dette svar fra spørgeskemaundersøgelsen:

»Jeg har ikke nogen oplevelse af, at det hænger sammen med brobygning mellem børnehave og SFO, da vi kun er med til den ene del af det«.

En del pædagoger har oplevet en utydelig forbindelse med 'den anden side af broen' og har manglet et helhedsbillede af forløbet. I projektet var det et grundvilkår (som i det meste brobygning), at pædagoger kun kunne være med på den ene side af broen, men der efterlyses en styrkelse af de relationelle bånd på tværs af overgangen, så der både i børnehave og førskole kunne arbejdes med at skabe tydeligere sammenhæng.

Begge ovenstående udfordringer handler langt hen ad vejen om den kommunikation og videndeling, der er foregået mellem institutioner og aktører i projektet. Her er det væsentligt at nævne, at hele projektets optakt i udpræget grad blev forstyrret af Covid19, da de planlagte opstartsseminarer måtte aflyses. Her skulle pædagoger fra både børnehaver og SFO'er have mødtes på Rønnebæksholm, og sammen med kunstnerne afprøvet fortællinger og aktiviteter på egen krop. Ligesom de skulle være samlet i deres brobygningsklynger og have talt om, hvordan de ville bruge projektet i deres klynge.



Foldefigurer pyntes. Foto: Vibeke Frost Laursen

Sammenfatning

Fortællinger i bevægelse har søgt at skabe genkendelighed og en »rød tråd« i børnenes brobygning ved dels at give dem fælles oplevelser med kuffertfortællinger og legende æstetiske processer, og dels at lade Rønnebæksholm (billedskole, kunsthøjskole og museumspark) være en gennemgående fælles reference. Dette forehavende er projektet langt hen ad vejen lykkedes med. Børnene er ikke nødvendigvis bevidste om denne »røde tråd«, men der er en tydelig genkendelse hos børnene, når de kommer tilbage, og de husker forskellige aktiviteter, oplevelser og artefakter, fx kunstværker, fra deres Rønnebæksholms-besøg. Projektet har i børnehaven givet børnene et pejlemærke ude i fremtiden, og ved SFO-besøget en tråd tilbage til en fælles oplevelse i fortiden, som på tværs af tidligere børnehavefællesskaber gav de nye SFO-børnefællesskaber et referencepunkt og et fælles tredje. Projektet har i de æstetiske aktiviteter åbnet op for ligeværdige møder, hvor børn og pædagoger sammen med lokale kunstnere har fordybet sig i legende og skabende processer.

Projektets tilknytning til børnehaver og SFO'ers øvrige brobygningsarbejde var ikke tydeligt defineret for de deltagende pædagoger, der efterspurgte tættere bånd på tværs af brobygningsklynger i projektet. Denne problematik bundende i høj grad i Covid19-aflysninger af projektets tværgående opstartsseminarer, og problematikken blev i flere brobygningsklynger i nogen grad afhjulpet ved, at SFO-pædagoger deltog ved børnehavebesøgene på Rønnebæksholm.



Skyggespil. Foto: Vibeke Frost Laursen

Videreudvikling

Fortællinger i bevægelse afvikles igen i 2023, hvor der er øget fokus på samskabelse og samarbejde. Både i de kunstneriske/æstetiske processer mellem kunstnere, børn og pædagoger, og i samarbejdet mellem børnehaver og SFO'er. Under overskriften til 2023-forløbet hedder Hulahop-portaler, og der vil blive leget og arbejdet med »forvandlingsknapper«, som børnene selv laver (stoftryk). Forvandlingsknapperne bruges i fortællinger om at gå igennem forskellige portaler, der kan føre til lidt af hvert. Endelig skal det nævnes, at projektet i 2023 bliver afsluttet i juni med en kæmpe fernisering på Rønnebæksholm, hvor børn og deres forældre, kunstnere og pædagoger fra børnehaver og SFO'er inviteres, og hvor portaler og forvandlingsknapper bliver udstillet. Her får børnene sammen med pædagoger fra begge sider af broen – deres forældre og kunstnerne – mulighed for at mødes, opleve det fælles kunstværk og sammen se tilbage på forløbet.

Hør mere om *LegeKunst* på Rønnebæksholm i en podcast, som du finder her:



Referencer

- Andreasen, A. G. & Lausten, M. (2019). *Trivselsudfordringer ved skolestart. Et langtidsperspektiv*. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE)
- Bagger, Jensen & Lenchler-Hübertz (2009): *Mistrivsel i skolen – der er hjælp at hente*. Dafolo
- Broström, S. (2001). *Farvel børnehave – hej skole! Undersøgelser og overvejelser*. Systime
- EVA (2016). *Styrkede overgange*. København: EVA (Danmarks Evalueringsinstitut)
- EVA (2021). *Overgange fra dagtilbud til skole*. København: EVA (Danmarks Evalueringsinstitut)
- EVA (2023). *Indhold og kvalitet i tidlig skole*. København: EVA (Danmarks Evalueringsinstitut)
- DEA. (2021). *Børns trivsel i børnehaveklassen og senere faglige resultater*. Tænketanken DEA
- Dockett, S., & Perry, R. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2)
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). Transitions to school. Perceptions, expectations, experiences. Sydney. UNSW Press.
- Dockett, S. & Perry, B. (2012). In Kindy You Don't Get Taught: Continuity and Change as Children Start School. *Front Educ China* 7, p. 5–32 (2012)
- Egmont Fonden (2019). Egmont Rapporten 2019: *Når store bliver små – giv alle børn en god skolestart*. Egmont Fonden.
- Hansen, A. T., & Jensen, V. M. (2022). *Førskole, børns trivsel, fravær og sproglige færdigheder*. København: Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE)
- Kragh-Müller, G. (2013). *Kvalitet i daginstitutioner*. Hans Reitzels Forlag.
- Kragh-Müller, G., & Ringsmose, C. (2015). *Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner: en rapport om børns trivsel, læring og udvikling i store og små daginstitutioner*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Kvale, S. (1997). *InterView*. Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, T., V. (2023). *Vi skal se børn, som de er, og ikke kun som det, de skal blive til*. <https://bupl.dk/boern-unge/nyheder/grethe-krag-muller-vi-skal-se-boern-som-de-er-og-ikke-kun-som-det-de-skal-blive>. Lokaliseret 24/1-2023.
- Larsen, I. S. (2014). *Samarbejde om det skolestartende barn*. Akademisk Forlag.
- Moos, M. (2016). *Gode overgange handler om kontinuitet i læring*. EVA (Danmarks Evalueringsinstitut).
- <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/forsker-gode-overgange-handler-om-kontinuitet-laering>. Lokaliseret d. 1/12-2022.
- Mørch, S. I. (2004). Pædagogiske praksisfortællinger. Academica.
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary school*. OECD Publishing.
- Sørensen, M., C. et al. (2019). *Magien ind i Dagtilbuddet*. Professionshøjskolen Absalon.

Forfatterbiografi

Thomas Thorsen er lektor på pædagoguddannelsen på Professionshøjskolen Absalon, hvor han er en del af forskningsmiljøet bevægelse, kreativitet og æstetik. Thomas har deltaget i en række udviklings- og forskningsprojekter med fokus på børn og unges møde med kunst, kultur og æstetiske praksisser. P.t. er Thomas regional koordinator (Sjælland) i LegeKunst, hvor han også indgår i den nationale styregruppe.

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 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. 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 fuldgældigt 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 *Legkunst* 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.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Morten Henriksen

Om pædagogers rolle i dagtilbuds-børns møde med kulturinstitutionerne

Resumé

Artiklen undersøger, hvordan pædagoger kan understøtte børnehavebørns dannelsesprocesser i mødet med kulturinstitutioner. Der tages udgangspunkt i et feltarbejde i forbindelse med projektet *LegeKunst*, hvor jeg som forsker indgik samskabende i et samarbejde mellem en børnehave og Musikmuseet under Nationalmuseet. Med afsæt i bl.a. Lars Geer Hammershøjs (2017) forståelse af dannelse, socialisering og opdragelse, analyserer jeg praksisbeskrivelser og refleksionssamtaler med den deltagende pædagog fra forløbet. Artiklen viser, hvordan museet tilbyder muligheder for, at børnene indgår i dannelsesprocesser i mødet med det nye, men også at pædagogen i mange situationer kommer til at indtage en rolle som »ordensmagt« og opdrager, på baggrund af de rammer og aktiviteter som samarbejdet tilbyder, og derfor har sværere ved at understøtte børnenes aktive undersøgelse og deltagelse. Analysen peger også på, hvordan pædagogen i andre situationer får mulighed for at slippe rollen som opdrager og benytter muligheden til mere direkte at understøtte børnenes dannelsesprocesser. Artiklen afsluttes med at åbne diskussionen om, hvordan samarbejdet mellem museum og dagtilbud kan skabe mere rum for sådanne dannelsesprocesser.

Nøgleord

pædagogens rolle; dannelse; kulturinstitutioner; LegeKunst; dagtilbud

Indledning: Om at tage børn med på museum

På et planlægningsmøde mellem museumsformidlere og pædagoger i forbindelse med *LegeKunst*-projektet diskuteres meningen med at tage vuggestuebørn med på et af Københavns kunstmuseer: Hvad stiller vi op med børn som larmer, piller og forstyrrer andre museumsgæster? Og får børnene overhovedet noget ud af at blive trukket igennem kunststillinger og store sale? (note fra feltarbejde). Diskussionen illustrerer nogen af de udfordringer som samarbejde mellem dagtilbud og museum kan stå i. Så hvorfor tage børn med på museum?

I denne artikel har jeg valgt at se museet som en mulighed for at børn dannes i mødet med noget, der kan åbne verden til noget større, ved at give viden og nye sanselige og æstetiske oplevelser, som kan kobles til børnenes indsigt i historien, kunsten og kulturens verden. Museet kan således åbne nye sider af verden for barnet. Men mødet giver først mening, hvis børnene også er i stand til at åbne sig for den verden som museet tilbyder. Processen kan beskrives med Wolfgang Klafkis (1979) begreb om en dobbeltsidig åbning i dannelsesprocesser, som Hammershøj (2017) forklarer som: »Den 'gensidige åbning' af mennesket for verden og verden for mennesket« (s. 42). Jeg har i artiklen fokus på pædagogens rolle i mødet med museet, ikke kun som én der kan rammesætte og organisere mødet med museet, men også som én, der kan støtte børn til en undersøgende og åben tilgang i mødet med det nye. I den sammenhæng har jeg i artiklen blik på samspillet mellem medarbejderne i kulturinstitutionen og pædagogen, og på hvordan samspillet kan være styrende for pædagogernes muligheder for at understøtte børnenes dannelsesprocesser. I mit feltarbejde har jeg i den forbindelse været optaget af, hvornår pædagogen har fokus på at opdrage børnene til at »opføre sig ordentligt« i mødet med det nye, og hvornår pædagogen mere direkte arbejder med barnets dannelse, ved at understøtte den åbne, nysgerrige og undersøgende tilgang til mødet med dét som kulturinstitutionen kan tilbyde.

Jeg tager udgangspunkt i et af flere feltarbejder i forbindelse med projektet *LegeKunst*, hvor jeg har fulgt samarbejdet mellem museer og dagtilbud.

Forskningen i *LegeKunst* har som mål at undersøge, hvordan børns leg og dannelse fremmes gennem mødet med kunst og kultur, og benytter begreberne samskabelse og æstetiske processer til at beskrive deres metodiske tilgang (Legekunst.nu). I denne artikel ønsker jeg at undersøge pædagogens rolle i mødet med en kulturinstitution, med fokus på, hvordan pædagoger kan understøtte børnenes dannelse i mødet.

Dannelse og socialisering

Der er med den styrkede pædagogiske læreplan (UVM, 2018) kommet fornyet fokus på dannelse i dagtilbud. Jeg tager afsæt i Lars Geer Hammershøjs (2017) forståelse af dannelse som et begreb som beskriver, hvordan individet bliver menneske sammen med andre mennesker. Dannelse »...handler om måden, man forholder sig til sig selv, andre og verden« (s. 36). Eksempler på måder at forholde sig er: åbenhed, nysgerrighed, respekt, selvstændighed og nærvær. Begrebet om forholdelsesmåder markerer en afstandtagen fra en snæver forståelse af læring, ved at flytte fokus fra, hvad barnet får af viden eller kunnen, til et fokus på, hvordan barnet engagerer sig i processen (Henriksen og Wagner, 2020). Dannelse kommer således til at handle om *lyst* til at lære, *mod* til at engagere sig i fælles udforskning af verden, *åbenhed*, *respekt* og *nysgerrighed* over for det nye som barnet møder (Hoffman et al, 2022).

I denne forståelse af dannelse sker børn og voksnes dannelse gennem processer, hvor individet bliver en del af noget større: hvor verden åbner sig for den enkelte i form af stemninger, oplevelser og fællesskaber, samtidig med, at den enkelte åbner sig for at blive en del af de fællesskaber som individet møder (Klafki, 1979; Hammershøj, 2017). Hammershøj beskriver processen, hvor individet åbner sig for fællesskabet og bliver en del af noget større som selvoverskridelse.

For at forstå pædagogens opgave og rolle i barnets møde med verden, vil jeg benytte Hammershøjs skelnen mellem dannelse og socialisering (Hammershøj, 2017; Hammershøj & Jørgensen, 2022). Her handler både socialisering og dannelse om at blive en del af fællesskaber og samfund. Hammershøj beskriver sin forståelse af forskellen mellem socialisering og dannelse således:

»Socialiseringen sker enten gennem bevidst opdragelse og oplysning eller ubevidst gennem processer, der foregår 'bag ryggen' på individerne. Socialisering handler derfor om at gøre individerne til samfundsmedlemmer ved at tilpasse dem til det samfund eller fællesskab, der er. Dannelse handler derimod om, at individet i frihed og af egen kraft bliver menneske i og gennem det sociale« (2017, s 38).

Socialisering af individet sker både gennem ubevidste processer hvor individet tilpasser sig eksisterende fællesskaber med fællesskabets normer og regler, og gennem *opdragelse* hvor individet oplyses (og eventuelt tvinges) til at tilpasse sig disse normer og regler. Over for socialiseringens bevidste og ubevidste tvang står dannelsen, hvor individet aktivt selv vælger, hvordan det vil forholde sig til fællesskabets normer og regler. Socialisering og dannelse er således forbundne. Opdragelsen og socialiseringen viser, hvordan fællesskabet forventer vi skal opføre os, f.eks. i mødet med andre, som når vi går på museum. Dannelsen repræsenterer det frie valg hvor individet tager stilling til, hvordan det vil forholde sig til sig selv, andre og verden, og indgå i forhold til de normer som socialiseringen og opdragelsen opstiller. Hammershøj & Jørgensen (2022) beskriver således dannelse som *»...selvvalgt og selvinitialiseret socialisering«* (s. 31). Hammershøj (2017) påpeger i den forbindelse legen som den centrale arena for 1-6-årige barns dannelse.

Med dette udgangspunkt vil jeg fokusere på, hvornår pædagogen arbejder med barnets egne dannelsesprocesser i forbindelse med samarbejdet med kulturinstitutionen, og hvornår pædagogen lægger vægt på opdragelsen af børnene, så de opfører sig efter de normer og regler de møder på museet. Og hvornår kan pædagogen være med til at understøtte udviklingen af børnenes forholdelsesmåder såsom åbenhed, nysgerrighed og respekt i mødet med det nye? Og er de to positioner nødvendigvis tydeligt adskilt i den pædagogiske praksis, eller afløser de hinanden løbende?

Når jeg skal beskrive pædagogens rolle som opdrager, vil jeg benytte begrebet *ordensmagt*, inspireret af Anette Boye Kochs (2016) forskning i børns oplevelser af voksne i dagtilbud, hvor ordensmagt beskriver en metafor for en af de roller, som børnene møder hos de voksne i den pædagogiske praksis. Ifølge Koch repræsenterer pædagogrollen *»...ordensmagt«* overblik, retfærdighed, at holde øje, bestemme og mægle.

Introduktion til *LegeKunst*-samarbejdet mellem dagtilbud og museer, og til mit feltarbejde *LegeKunst* i Københavns kommune har været et gennemgående samarbejde over forløbets fire år, hvor fire museer har samarbejdet med hver deres daginstitution. De enkelte forløb for en gruppe dagtilbudsbørn med pædagoger har typisk været 2-3 måneder, hvor der har været skiftet mellem besøg af museumsformidlere på institutionen, og børnegruppens besøg på museet.

Jeg har som forsker deltaget i flere af disse forløb ud fra *LegeKunst*'s princip om samskabelse (Legekunst.nu): Som samskabende forsker har jeg stræbt efter at deltage aktivt i forløbene som ligeværdig, undersøgende og legende aktør. Feltarbejdet repræsenterer altså en form for deltagerobservation (Hastrup, m.fl. 2011) hvor mine observationer tager udgangspunkt i min aktive deltagelse i de fælles aktiviteter med børn, museumsformidler og pædagog. Det forløb, denne artikel refererer til, omhandler mødet mellem Musikmuseet (som er en del af Nationalmuseet) og en børnehavegruppe, hvor en pædagog var fast tilknyttet forløbet. Undervejs har vi haft refleksionsmøder med de deltagende voksne, ofte i umiddelbar forlængelse af selve aktiviteten. Til analysen bruger jeg egne iagttagelser i form af feltnoter, samt lydoptagelser af mine refleksionssamtaler med den pædagog som deltog i forløbet.

Analyse af pædagogens roller i *LegeKunst*-forløb med Musikmuseet

Analysen er bygget op om tre nedslag fra *Legekunst*-forløbet, her præsenteret kronologisk.

Første møde med museumsformidleren i børnehaven

På dette møde i institutionen introduceres børnehavebørnene for museet af museumsformidler og pædagog. Børnene sidder i rundkreds sammen med pædagogen og museumsformidleren, som fortæller om museet og præsenterer forskellige musikinstrumenter hun har taget med, hvorefter børnene kan få lov til at afprøve dem. Pædagogen rammesætter og skaber orden med udsagn som: »...sid stille!« og »...lad de andre komme til!«. Hun giver anvisninger til, hvem der nu har tur til at prøve de enkelte instrumenter, ud fra hvem der har hånden oppe. Tonen er venlig og de mere forsigtige børn tilskyndes til at prøve, mens de mere aktive børn får besked på at vente på tur, og sidde ordentligt. Børnene virker trygge ved pædagogens styring, og de er engagerede i museumsformidlerens formidling, hendes spørgsmål og de instrumenter hun har med. Børnene får lov til at prøve instrumenterne under de voksnes kontrol – børnenes afprøvning er nysgerrig og forsigtig og indenfor rammer, hvor de voksne sætter en norm for, hvordan det skal gøres: hvornår der er tid til fordybelse, og hvornår det gøres rigtigt eller forkert (feltnoter).

Mens museumsformidleren varetager en rolle som underviser, der fremviser, fortæller og strukturerer forløbet, så indtager pædagogen hovedsagelig rollen som ordensmagt, men med en venlig og anerkendende tone. Ud fra Hammershøjs forståelse af socialisering, opdragelse og dannelse kan tilgangen forstås som, at pædagogen lægger vægt på at opdrage og socialisere børnene ud fra klare værdier om, hvordan man opfører sig ordentligt, respektfuldt og hensynsfuldt over for museumsformidleren og hinanden, samtidig med at hun gerne vil åbne for den viden som museumsformidleren kan formidle til børnene. Om processen understøtter børnenes dannelse, kan diskuteres: På den ene side etableres et møde med nye instrumenter, hvilket kan være med til at åbne en ny verden for børnene, på den anden side understøttes børnene umiddelbart ikke i at forholde sig selvstændigt undersøgende til det de møder, endsnige i at bringe det nye ind som en aktiv del af deres verden f.eks. i form af leg.

Aktivitet med museumsformidler på institutionens legeplads

Som en del af samarbejdet mellem museum og daginstitution er en museumsformidler på besøg i institutionen. Pædagogen samler børnene i et boldbur på legepladsen, byder velkommen og igangsætter en velkomstsang. Hun overlader derefter initiativet til museumsformidleren, som tømmer flere Ikea-posere med malerspande, trommestikker og forskellige instrumenter ud på underlaget i boldburet. Instrumenterne er robuste og lægger op til at børnene kan få lyd ud af dem uden instruktioner og advarsler. Børnene får selv lov til at vælge instrumenter og begynder engageret at udforske disse. Som samskabende deltager i projektet starter jeg en musikalsk puls ved at spille en enkelt trommerytme på en malerspand – ikke specielt højt, men vedvarende. De fleste børn er enkeltvis eller i mindre grupper engagerede i at eksperimentere med deres instrumenter: De spiller, leger og bytter. Der er en munter og legende stemning i hele gruppen. I perioder er der elementer af sammenspil med den puls jeg spiller. Pædagogen spotter enkelte børn som iagttager aktiviteterne, men ikke deltager aktivt (feltnoter).

Pædagogen fortæller til en evaluering (transskriberet fra lydoptagelse):

»Vi har to børn... som når man er i fællesskab på den måde, er dem der trækker sig... og dét har de det fint med, ser det ud som om – de vil helst bare gerne sidde og observere... vi vil jo gerne have dem med og vi vil gerne have dem gjort nysgerrige, og prøve sig selv af, og prøve nogen ting, og være lidt modige«.

Pædagogen formulerer her et klart fokus på børnenes dannelse, når hun vil understøtte en udvikling af børnenes forholdelsesmåder: nysgerrighed, mod og engagement i fællesskabet. Hun beskriver videre:

»Særligt et af børnene har meget meget svært ved bare at skulle stå og bruge instrumentet selv ... der var de der pive-fløjter 'et lille båthorn med trillefløjte' og jeg ved jo at barnet har en hund derhjemme, så jeg sagde: 'Ej prøv lige at se det her – hvis vi nu lige piver på den tror du så at 'hunden' kommer løbende?', og så skete der bare et eller andet, fordi så blev det ikke så alvorligt, og så griner jeg lidt ..., og så griber han ligesom den der stemning – og han skal virkelig tage mod til sig: 'Ok så fjoller vi bare lidt med det og det er bare en leg'... og det er grænseoverskridende for ham bare at holde et instrument, og det ender med, at han når flere instrumenter igennem, og være aktiv med dem, og også kikke lidt på de andre, og for ham er det et kæmpe skridt...«.

Pædagogen benytter det åbne og legende format til målrettet at understøtte enkelte børn, som har svært ved at etablere initiativ eller mod til at deltage. Barnet bliver her understøttet i en dannelsesproces, hvor det ændrer forholdelsesmåde, og bliver i stand til at indgå aktivt i den fælles legestemning og i undersøgelsen af instrumenterne. Pædagogen indtager en rolle som en slags legekammerat – men med et klart pædagogisk formål – eller måske snarere som en læremester, men her styret af barnets interesser og den umiddelbare mulighed for interaktion, og uden at have en planlagt dagsorden. Hun beskriver efterfølgende i samtalen, hvordan hun har opmærksomhed på, at resten af børnegruppen ikke har behov for ledelse eller indgreb: de er engagerede og ikke i gang med noget som kræver hendes indgriben. Fællesskabet er båret af børnenes og af vi andre aktørers fælles engagement, og udspringer af

en udforskning af de muligheder som instrumenterne tilbyder os. Ud fra Hammershøj (2007) kan man beskrive det som et stemningsfællesskab: der er etableret en fælles stemning, hvor børnene individuelt på forskellige måder inspirerer hinanden, spiller eller leger sammen. I perioder forholder de sig til den musikalske puls, som er på legepladsen. Det kropslige, sanselige og det æstetiske er stærkt til stede i børnenes udforskning og sammenspil. Den socialisering der foregår, er ikke forbundet med pædagogens opdragelse og italesættelse, men foregår i de sammenspil de enkelte børn indgår i spontant og frivilligt. Børnene udvikler deres forholdelsesmåder ved fysisk, æstetisk og kommunikativt at byde ind og deltage, hvilket giver situationen et stort dannelsespotentialer: Der er etableret et rum hvor deltagerne kan udvikle deres åbenhed, nysgerrighed og handlekraft, igennem initiativer og samspil med hinanden og med musikinstrumenterne. Pædagogen tager her en legende rolle for at understøtte enkelte børn i at overskride sig selv ind i stemningen, oplevelsen og fællesskabet. Hun gør det ved at tilbyde og tydeliggøre muligheden, og ved at understøtte den enkelte i, at det er muligt og vigtigt at blive en aktiv del af fællesskabet. Eksempelvis bliver pædagogens indspark med hunden en vellykket impuls til barnets selvoverskridelse og dannelsesproces. Hun kan tilsyneladende fralægge sig rollen som opdrager og ordensmagt: Det fællesskab som er etableret, understøtter umiddelbart formålet med hendes pædagogiske arbejde med trivsel, læring, udvikling og dannelse (UVM 2018).

Børnegruppens første møde på Musikmuseet

Efter museumsformidlerens besøg i børnehaven besøger børnehaven nu Musikmuseet. Tidligt i besøget tager en museumsformidler børnene med rundt til forskellige montre, hvor hun snakker med børnene om, hvad der er udstillet. Hun forklarer om de forskellige kategorier af instrumenter og om hvordan lyden frembringes. Og hun går i dialog med børnene om hvordan de oplever forskellige lyde. Børnene virker interesserede og optagede af stedet og dét de får præsenteret.

sig for noget nyt, og at museet og museumsformidleren åbner en verden af instrumenter for børnene, som de ikke har mødt før. Pædagogen bemærker i en refleksion, at det barn, som hun understøttede i det tidligere forløb, deltager her uden støtte i aktiviteterne. Mødet bliver således i sig selv socialiserende og dannende for børnene: Socialiserende når børnene indordner sig under de konventioner, der er for at besøge et museum, dannende i kraft af børnenes aktive, nysgerrige og undersøgende forholden sig til det nye.

Museumsformidleren har rollen som en underviser, der styrer og fremviser. Pædagogerne understøtter primært børnenes deltagelse ved selv at deltage, og ved ind i mellem at irretesætte børn, som de synes opfører sig uhensigtsmæssigt. De varetager altså ind imellem rollen som opdrager og ordensmagt, men er mest deltagende på samme præmisser som børnene. Når museet tilbyder noget, der også er nyt for pædagogerne, kan de ligeværdigt deltage i undersøgelse af det nye, og være med til at skabe en stemning af åben og nysgerrig udforskning, som understøtter og inspirerer børnene til åbne, nysgerrige forholdelsesmåder og dermed til deres dannelse. Pædagogen bliver altså en rollemodel for hvordan børnene kan møde det nye.

Efter første del af besøget går vi til et rum som museumsformidleren præsenterer som »...rummet med fremtidens musik«. Her bliver de placeret foran Omni: Et elektronisk instrument som kan benyttes af flere ad gangen. Museumsformidleren forklarer og demonstrerer instrumentet, hvorefter børnene får lov til at afprøve instrumentet en ad gangen.



Musikmuseets Omni. Kilde: <https://natmus.dk/museer-og-slotte/musikmuseet/nyheder/>

Her er børnene meget interesserede, og pædagogen beskriver det som en udfordring: »*Det var som en slikkuffet de ikke måtte røre*«, som pædagogen beskriver det i evalueringssamtalen. Pædagogen må træde i rolle som ordenshåndhæver: Alle skal vente på tur. Barnet fra tidligere bliver usikker og skal støttes af pædagogen i at deltage, efter at have sprunget sin tur over i første runde.

Derefter kommer børnene ind i »spil-selv«-rummet. Børnene undersøger de forskellige instrumenter, ved at prøve dem af, hvor de kan komme til. Undersøgelsen er primært individuel og sanselig: Hvad siger denne her dims, og hvordan får jeg lyd ud af den? Nogen synes, at lydbilledet bliver lidt voldsomt ind i mellem. Pædagogen sætter sig ved gong-gongen for at sikre at børnene skiftes.

Pædagogen fortæller:

»Lige der i spil-selv-rummet synes jeg de var i et ret godt flow faktisk alle sammen, og så kom de op til mig, hvis der var et eller andet, og så var det også for at være tæt på den der gongong, for der er nogen af drengene der har enormt svært ved at vide, hvornår de har prøvet nok gange og hvornår den skal gives videre... og der bliver de nødt til at blive vejledt lidt, så alle får lov at prøve, og så er det også det med lyden – hvornår bliver det for meget«.

Pædagogen går i rolle primært som ordenshåndhæver for at sikre alle lige muligheder, og for at larmen ikke bliver for voldsom og dermed ekskluderende for nogen af børnene. Hun er dog ikke mere ordenshåndhæver, end at hun primært sikrer en åben ramme for børnenes egen udforskning af instrumenterne. Børnenes udforskning er orienteret på dét som Austring og Sørensen (2006) beskriver som empiriske læreprocesser, hvor den sanselige og kropslige undersøgelse af verden står i centrum. Denne sanselige undersøgelse af verden har et klart dannelsesmæssigt potentiale: Barnet eksperimenterer nysgerrigt med instrumenter og lyd for at få erfaringer med musikkens verden. Til gengæld har børnene svært at skabe et egentligt fællesskab omkring udforskningen, ligesom børnene tilsyneladende har svært ved at bruge instrumenterne til et musikalsk udtryk: Der er ingen sammenhængende rytmer, melodier eller musikalske ideer i det lydbillede de frembringer.

Efter frokost og forskellige fælles aktiviteter, skal børnene sætte lyd til et genfortalt eventyr med forskellige instrumenter. Her bemærker pædagogen, at et af de børn der ofte fylder meget i lydbilledet faktisk selv finder ud af at spille lavt på den store tromme han sidder med. Han vælger at afstemme sit udtryk efter den fælles fortælling, og han både lytter og bidrager til fortællingen. Han overskrider sig selv ind i et fælles æstetisk udtryk, og forholder sig både lyttende og bidragende med respekt for det samlede udtryk.

Pædagogen opsummerer dagen:

»Nu er vi gæster, ude, ... her er der gamle ting, og her passer vi på og går stille og roligt, og vi skal huske at lytte efter og det sir man jo mange gange i løbet af sådan en dag: Husk lige – sæt dig lige ned... for at alle skal få lov og få plads, og faktisk kunne høre hvad der bliver sagt, bliver man nød til strategisk, at sætte dem på en særlig måde – ellers går det simpelt hen for meget op i hat og briller, og så mister de fokus og det er rigtig synd, både for dem selv, men også for alle de andre.... vi bliver meget dem, der er in charge ...mere dét, end det blev legende...«.

Pædagogen italesætter, at hun har en opgave med at socialisere børnene til at gå stille og roligt og passe på de gamle ting. Hun ser en værdi for børnene i mødet med museet, og ser tilsyneladende sin rolle mest som opdragende, så de kan møde museet, på det hun opfatter som museets præmisser. Hun beskriver, hvordan hun føler sig forpligtiget til at være ordenshåndhæver under besøget. Og analysen viser også at hun ofte ender i den position, men også at der opstår momenter hvor hun kan indgå samskabende på lige fod med børnene i en åbent undersøgende, nysgerrig og legende proces. Muligvis kan pædagogens valg af rolle også være påvirket af en usikkerhed over for de rammer børnegruppen møder i besøget: Hvad kan hun tillade at børnene gør i de situationer de møder på museet?

(Beskrivelserne er ud fra mine feltnoter fra dagen, citaterne er fra optagelser af de efterfølgende refleksionssamtaler)

Diskussion

I alle tre møder med museet og museumsformidlerne er der socialisering og dannelse i spil. De voksne formidler et møde med en ny og anderledes side af verden, som de på forskellige måde tilbyder børnene at blive en del af. Og både besøget på museet og museumsformidlernes besøg i institutionen, vækker også børnenes nysgerrighed og engagement. Analysen åbner for en diskussion, dels af karakteren af den læring, socialisering og dannelse der er i spil, og dels af, hvordan pædagogen kan understøtte børnenes dannelsesprocesser i mødet med det nye.

I en del af de situationer som er beskrevet i analysen, bliver den sproglige og vidensorienterede læring central: Hvad hedder de forskellige instrumenter og instrumentgrupper? Hvordan kan du beskrive instrumentet og lyden? Denne del bliver ofte fulgt af en meget voksenstyret afprøvning, hvor børnene en efter en får instrumentet i hånden i en kort tid. Pædagogen får ofte en central opdragende rolle som ordenshåndhæver i disse sammenhænge, hvor turtagning og ro prioriteres. I disse rammer får børnene mulighed for at møde og lære instrumenter at kende, og i mange af disse forløb arbejdes med at understøtte børnenes respekt for instrumenter og for fællesskabet. Et spørgsmål i forhold til denne form er, om den almindelige opdragelse, hvor man socialiseres til at sidde pænt og vente til at det bliver den enkeltes tur, kommer til at dominere for meget i mødet med det nye. Analysen er ikke entydig: Børnene er tydeligt engagerede i disse voksenstyrede aktiviteter, men i nogen situationer lægges der låg på børnenes engagement, fordybelse og nysgerrighed, som i det første møde i børnehaven og i eksemplet med Omnien.

I andre sammenhænge, særligt beskrevet i forbindelse med aktiviteten på legepladsen, i spil selv-rummet, og i beskrivelse af forløbet med eventyrfortællingen sidst i museumsbesøget, skabes et mere frit rum for børnenes egen undersøgelse af instrumenter og sammenspilsmuligheder. Her etableres en arena for de sanselige og æstetiske processer, hvor børnene får tid og rum til at undersøge og udforske instrumenter – og hvor de er med til at etablere et fælles lydligt univers med hinanden og med de voksne. Her eksperimenteres og leges med de muligheder musikinstrumenterne tilbyder i et dynamisk forløb, hvor børnene er engagerede og fordybede. Og det sker i et fællesskab, hvor børnene frit kan undersøge forskellige forholdelsesmåder: Kropsligt, æstetisk og musikalsk. Her er altså afgjort processer i gang som understøtter børnenes dannelse. Udfordringen her er, dels at understøtte de børn hvor udfordringerne er store, dels om et så åbent og grænseløst format egner sig til museerne, med deres mange unikke genstande, som skal behandles med respekt? Museet vælger her

at adskille de to formater fysisk: Nogle rum til disciplin, respekt og fortællinger; Nogle rum til eksperimenter og afprøvning. I nogle situationer appellerer rum, genstande og setting naturligt til respekt og forsigtighed, som det sker i den første del af mødet på museet. Her vælger børnene intuitivt forholdelsesmåder, der passer til den verden de møder. Andre gange – som i mødet med Omnien – giver begrænsningerne ikke umiddelbar mening for børnene, selvom det gør det for de voksne.

Pædagogens roller i forløbet kommer på mange måder til at afspejle de krav som socialiseringen i museumssammenhængen umiddelbart synes at stille: I mødet med det nye føler pædagogen sig ansvarlig for at socialisere børnene, så de opfører sig »...ordentligt«. En opdragende funktion, som giver god mening, også af hensyn til børnene: Når børnene er socialiseret til at begå sig i forskellige sociale og kulturelle arenaer, kommer de ikke i konflikt med de normer og praktiske regler der er i den verden de møder: Hvad enten det er på museet, eller som jeg oplevede det – i trafikken på vejen til museet, hvor børnene var socialiserede og velopdragne, og ikke udsatte sig selv eller andre for fare. Men i mødet med det nye som museet repræsenterer, er der noget andet i spil: Hvordan understøtter vi børnenes nysgerrighed, åbenhed, engagement og mod til at gå i samspil med det nye de møder? Mange steder i forløbet møder børnene unikke steder, muligheder og impulser til deltagelse, som vækker deres nysgerrighed og engagerer dem. Nogle gange føler pædagogen sig forpligtet til at begrænse børnenes adgang og deltagelse af hensyn til museet eller de andre børn. Andre gange kan pædagogen give slip på denne side og koncentrere sig om at understøtte de børn som er udfordrede på deres forholdelsesmåder: Børn som mangler mod, initiativ, eller forståelse af deres muligheder. Her er eksemplet med pædagogens samspil med det forsigtige barn fra analysen interessant, da det lykkes at møde barnet med en legende tilgang, og give det impuls til at deltage.

Her spiller museets valg af tilgange til børnegruppen også ind på de roller, det er muligt at vælge som pædagog: Hvis børnene skal indgå i en traditionel og sproglig orienteret læreproces med spørgsmål og svar, rigtigt og forkert, bliver det sværere at indgå i en legende, undersøgende, sanselig og æstetisk proces. En parallel situation kan opstå i de helt åbne og eksperimenterende rum som »spil-selv«-rummet, hvor der tilsyneladende er gode muligheder for en eksperimentel, sanselig udforskning af musikinstrumenter for børnene. Pædagogen føler sig også her tilskyndet til at indtage en rolle som opdrager og ordensmagt, for at give alle rum for deltagelse, hvilket muligvis kan være et resultat af, at der er mange børn på lidt plads. I begge sammenhænge kunne det være en spændende udfordring for både pædagog og kulturinstitution, at udvikle såvel de voksnes roller som de institutionelle rammer, så pædagogen kan understøtte børnenes dannelse mere direkte: Hvordan kan aktiviteternes karakter og rummenes indretning give pædagogerne frihed til at være rollemodeller og understøtte børnenes åbenhed, engagement, mod og nysgerrighed i deres fælles møde med museet og det specielle som museet har at tilbyde børnene.

Opsamling

Denne artikel har beskrevet og analyseret mødet mellem en gruppe børnehavebørn, deres pædagog og Musikmuseet i forbindelse med projektet *LegeKunst* med fokus på, hvordan pædagogen har kunne understøtte børnenes dannelse i samspillet.

Ud fra en forståelse af dannelse som udvikling af børnenes forholdelsesmåder i mødet med sig selv, andre og verden, har museumsformidlerne i samarbejde med pædagogerne lykkedes med at åbne til en verden af musikinstrumenter, oplevelser med musik og mødet med et musikmuseum på en måde, der appellerer til børnenes nysgerrighed og engagement.

Analysen viser samtidig at pædagogen, i de eksempler jeg har analyseret, ofte kommer til at stå i en opdragende rolle, som den der skal sørge for at børnene opfører sig »... *ordentligt*«, frem for at kunne deltage i børnenes nysgerrige møde med det nye. Dette kan give udfordringer, særligt for børn som har behov for invitationer og impulser til at kunne indgå i de stemninger og fællesskaber, der tilbydes børnene. Hvis pædagogen skal kunne slippe rollen som ordenshåndhæver mere i mødet med museet, kan det være at museet skal være endnu mere opmærksom på at etablere rum og aktiviteter for det åbne møde med det unikke og særlige som museet tilbyder.

Referencer

- Austring, B., & Sørensen, M. (2006) *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hammershøj, L. G. (2007): *Selvdannelse og det sociale under forandring – om behovet for en ny pædagogik*. I: Dansk Pædagogisk tidsskrift årgang 2007, nr. 4.
- Hammershøj, L. G. (2017): *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Hammershøj, L. G. & Jørgensen, H.H. (2022): *Dannelse og leg. I: Legekunst – Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Henriksen, M. & Wagner, M. M. (2020): *Dannelse i leg – og om pædagogens rolle i barnets dannelse og leg. I: Mortensen et al. (red.): Den styrkede pædagogiske læreplan. Grundbog til dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hastrup, K., m.fl. (2011): *Kulturanalyse kort fortalt*. Samfundslitteratur.
- Hoffman, M., m.fl. (2022): *Pædagogens rolle i legen. I: Legekunst – Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*. Samfundslitteratur.
- Klafki, W. (1979): *Kategorial dannelse – bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning af den moderne didaktik. I: Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler*. Nyt Nordisk Forlag
- Koch, A. B. (2016). *Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børneinformerende perspektiver på professionelle voksne*. Nordic Studies in Education, 36 (3), s. 193-210. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-03-02>
- UVM (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. København: Børne- og Socialministeriet: https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf
- UVM (2021): *Dagtilbudsloven*. Børne- og undervisningsministeriet: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1912>

Forfatterbiografi

Morten Henriksen er musiker og musikpædagog, samt cand.mag. og lektor på Pædagoguddannelsen Københavns Professionshøjskole. Han forsker i pædagogens rolle i samarbejder med kunstnere og kulturinstitutioner, og er optaget af, hvordan pæagoger kan understøtte børns dannelse, trivsel, udvikling og læring gennem leg og æstetiske processer. Han er ligeledes optaget af pædagogers faglighed og professionsdannelse, med et særligt fokus på at udvikle pædagogernes åbne, improvisatoriske og legende tilgang til at skabe pædagogiske relationer og fællesskaber.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Alette Raft Rasmussen

Kunsten at lege

– Hvordan dramapædagogiske tilgange i børnehaven kan fremme empati, fantasi og kreativitet

Resumé

Drama og rolleleg minder om hinanden, de to udtryksformer benytter sig af samme dramatiske formsprog, hvor det at indleve sig i fiktive roller er helt centralt. At udtrykke sig gennem formsproget er samtidig en kreativ handling, hvor fantasien kommer i spil og skaber som-om-verdner inden for en fælles kontrakt, der gennem mimik, gestik og stemmeleje signalerer, at det »bare er noget vi leger«.

Denne artikel undersøger ved hjælp af forskningsmetoden sensory ethnography, hvordan en drampædagogisk tilgang i to *LegeKunst*-forløb kan fremme empati, fantasi og kreativitet i forbindelse med rolleleg, og hvad der i den forbindelse er vigtigt for pædagogen at være opmærksom på. I artiklen fremskrives vigtigheden af, at pædagogen gennem en åben og improviserende forholdelsesmåde og gennem det at bidrage med egne kunstneriske input fremmer den fælles leg og kunstpædagogiske proces.

Nøgleord

dramapædagogik; rolleleg; empati; fantasi; kreativitet; improvisation; sensory ethnography

»Egentlig skulle vi til at spise, men vi glemte tiden, da der opstod en improviseret parade rundt i lokalet med fremvisning af de fabeldyr, børnene havde skabt. Piv, piv og graaa! Fabeldyrene fløj rundt på deres pinde, børnene løb med smil i øjnene, fjollesang og energiske hop rundt og rundt. Alle kom med. Tidligere på dagen havde vi haft en rigtig parade med kunstneren på stylder og alle børn, store og små, gennem et ældrecenter, mens vi sang. Det var flot, og det var noget særligt. Nu udspillede paraden sig i version 2.0 på børnenes eget initiativ, de legede med formsproget, de genskabte og udviklede på egen hånd. Vi lod dem løbe rundt. Lod dem lege. Maden kunne vente«.

Ovenstående er en beskrivelse af en situation i et *LegeKunst*-forløb, som står stærkt i min erindring. Som forsker deltog jeg i efteråret 2021 og foråret 2022 i to *LegeKunst*-forløb i to forskellige børnehaver, begge med en skuespiller som kunstner. I den ene var kunstneren uddannet fysisk skuespiller, og der blev arbejdet med dramatisering, sang og improvisation. I den kunstnerstyrede del af forløbet kulminerede det i en fremvisning i form af en parade for et ældrecenter i lokalsamfundet. I den anden var kunstneren også skuespiller, men inddrog i høj grad også skabende processer inden for musik og billedkunst i forløbet. Dette forløb var kendetegnet ved at være bygget op om en fælles historie, som udfoldede sig og blev undersøgt undervejs, på samme måde som et lærer-i-rolle forløb (Braanaas, 2008; Sæbø, 2010). Her var det kunstneren, der var i rolle, og en tematik, forårets komme, blev undersøgt på forskellige måder. Begge forløb var i høj grad båret af improvisation, af at anvende musik som virkemiddel, og af at inddrage et billedkunstnerisk formsprog i form af produktion af fabeldyr, der blev animeret i den ene og i form af produktion af blomster- og fuglekostumer i den anden.

I begge børnehaver var der fra pædagogernes side lagt op til at undersøge, hvordan børnene kunne udvikle deres empati og indbyrdes relationer og inkludere børn, der stod uden for legefællesskabet gennem mødet med kunsten og i legen. Et sådant opdrag findes også i læreplanstemaet *Social udvikling*, hvor *»...[barnet] gennem relationer til andre [...] udvikler empati og sociale relationer«* (Børne- og Socialministeriet, 2018). Det var desuden et ønske, at børnenes selvstændige lege kunne gives nyt råstof og komme til at omhandle andet og mere end de gængse kommercielle TV-serieassocierede lege, som pædagogerne synes prægede børnenes leg. Pædagogerne så, at disse former for lege ofte begrænsede børnene, fordi det var forudbestemt, hvordan de figurer og fortællinger børnene re-enacted i deres lege var låste, forudsigelige og stereotype, og legene blev ekskluderende, hvis man ikke kendte forlægget. Håbet var, at børnenes lege blev mere kreative, forstået på den måde, at de ikke var låst fast af at skulle forløbe på en forudbestemt måde, men var mere åbne for input fra de deltagende børns egen skabende fantasi. Pædagogerne var altså nysgerrige på, hvordan kunstneren og mødet med teaterkunsten kunne skabe grobund for empati, skabe lege, der var mere inkluderende, skabe dybere og nye relationer børnene imellem, og hvordan *LegeKunst*-forløbene kunne skabe nye mere fantasifulde og kreative lege blandt børnene.

Udvikling af empati og kreativitet gennem drama og teater

At arbejde med drama og teater har ifølge flere forskningsprojekter indvirkning på en lang række kompetencer hos børn og unge. Fokuserer vi på udvikling af kreativitet og empati, vil jeg fremhæve tre studier.

I England undersøgte man i 2005 – 2007 i et stort aktionsforskningsprojekt, Drama for Learning & Creativity, sammenhængen mellem det at arbejde dramapædagogisk i den almene undervisning og udviklingen af kreativitet og kritisk tænkning. Det var tydeligt, at eleverne, der deltog, udviklede deres kreative evner blandt mange andre positive resultater (Baldwin, u.å.).

Forskningsprojektet DICE konkluderede i 2010, efter at have undersøgt over 100 længerevarende dramapædagogiske forløb i 12 lande med over 4000 13 – 16-årige, at det fremmede de såkaldte Lissabon nøglekompetencer at deltage i sådanne dramaforløb. Blandt Lissabon nøglekompetencerne indgår udvikling af empati og kreativitet. »*Students who regularly participate in educational theatre and drama activities [...] are more empathetic: they have concerns for others, are more able to change perspectives, are more innovative and entrepreneurial*« (Cziboly, 2015).

Et nyere amerikansk forskningsprojekt undersøgte gennem en periode på 6 år sammenhængen mellem drama- og teaterundervisning blandt børn og unge mellem 5 – 18 år og udviklingen af kreativitet, kommunikation, empati og andre 21st Century Skills. Gennem hvert eneste semester steg elevernes evner inden for disse parametre (Stutesman et al., 2022).

Med disse forskningsprojekter har vi altså evidens for, at det er fremmende for udvikling af kreativitet og empati at deltage i drama- og teaterundervisning. Men hvordan forholder det sig, når drama og teater anvendes i børnehaver regi, og hvilken indvirkning har det at arbejde med teaterkunsten og dramapædagogikken, gennem en længere periode, for den aldersgruppe?

På baggrund af ovenstående vil jeg med denne artikel undersøge, om en dramapædagogisk tilgang kan styrke børnehavebarnets empati, fantasi og kreativitet i forbindelse med rolleleg, og hvad der i den forbindelse er vigtigt for pædagogen at være opmærksom på.

Inden vi går videre, vil jeg kort ridse de begreber op, der indgår i mit undersøgelsesspørgsmål og sætte dem i relation til legen. Lad os først se på rolleleg og dramapædagogik.

Rolleleg og dramapædagogik

Både rolleleg, dramapædagogik og teater er kendetegnet ved, at der udtrykkes noget og kommunikeres gennem et formsprog. Et formsprog, som er identisk i de tre udtryksformer, og betegnes et dramatisk formsprog (Guss, 2015; Sæbø, 2010; Rasmussen, 2019). Helt grundlæggende handler det om, at nogen udtrykker sig, *som om* de var nogle andre gennem det at spille en rolle, eller som man også kalder det: At fremstille en rollefigur. Rollefiguren fremstilles ved hjælp af kroppen og stemmen, og fremstillingen foregår i et fiktivt univers. Kostumer, scenografi, rekvisitter, lys og lydeffekter kan indgå i rolleleg og drama og gør det næsten altid i teater. I både rolleleg, drama og teater indgår deltagerne i en fiktionskontrakt med hinanden. Fiktionskontrakten bekræfter, at vi alle godt ved, at det »bare er noget, vi leger«. Og fordi vi ved det, er vi beskyttet af fiktionen og kan afprøve, udforske og opleve ting, vi ellers ikke ville have mulighed for eller måske overhovedet havde lyst til i den virkelige verden. Fiktionskontrakten »underskrives« gennem metakommunikerende handlinger og

udsagn, for eksempel, når der bliver sagt: »*Så sagde vi, at...*«; eller når vi træder ind i rollen og gennem mimik, gestik og toneleje ændrer måden, vi bruger vores krop og stemme på. Eller når vi i teatret sætter os til rette i mørket og lader spillet begynde på scenen. Ved hjælp af vores fantasi skabes der i fællesskab med skuespillerne på scenen en verden og i den en fortælling. Både rollefiguren og den fiktive setting, i form af rum, tid og fortællingen, der udspiller sig, er fordoblet. Det vil sige, at vi som deltagere i rolleleg, drama og teater har en oplevelse både *i* og *af* fiktionen på en og samme tid. Dette kaldes den æstetiske fordobling (Szatkowski, 1985). Den æstetiske fordobling forklarer, hvad der sker, og hvorfor der er et læringspotentiale i at gestalte og opleve fiktive roller, verdner og situationer. Når man gestalter eller oplever en rollefigur, så har man *empati* med rollen og *distance* til sig selv. Man forestiller sig, hvordan rollefiguren føler, og det kan så udtrykkes og erfares kropsligt, hvis man selv gestalter rollefiguren, eller, hvis man er tilskuer, erfares gennem indlevelse. På den måde gør man sig gennem en følelsesmæssig involvering erfaringer i fiktionen, det opleves, som om det rent faktisk fandt sted, det berører én og får dermed betydning.

I teatret er publikum en vigtig del af teaterkunsten. Der ville ikke være teater uden tilskuere, da det er en kunstform, der er kendetegnet ved, at nogen optræder for andre, men publikum er, undtaget i nogle former for teater, ikke en del af den ageren, der foregår mellem skuespillerne på scenen. Tilskuere og rollefigurer er adskilt fysisk. Sådant er det ikke i rollelegen og drama, der er nemlig også tilskuere i rolleleg og drama. Igen skal vi have fat i den æstetiske fordobling, for som nævnt, så har vi her både en oplevelse *i (som rollefigur)*, og *af (som tilskuer)* fiktionen på en og samme tid. At være tilskuer i rolleleg og drama sker altså samtidig med, at man agerer. Både rolleleg og dramapædagogik er processuelt og i høj grad båret af improvisation og det at eksperimentere, ligesom processen frem til en færdig teaterforestilling er.

Som det ses af ovenstående, er der mange ligheder mellem rolleleg, drama og teater. De benytter sig af samme dramatiske formsprog og overlapper på mange måder hinanden. Merete Sørensen peger i sin Ph.d. (2015) på, at drama fremmer børns dramatiske legekompetencer, da der her bevidst arbejdes med formsproget, og barnet udvikler sin håndværksmæssige kunnen inden for rollelegens domæne. Der er selvfølgelig også elementer, der klart adskiller rolleleg, drama og teater fra hinanden. Som al leg er rolleleg kendetegnet ved at være frivillig, lystfuldt og et mål i sig selv. At deltage i et dramapædagogisk forløb er imidlertid ikke altid frivilligt, da der er tale om en didaktisk kontekst, hvor en dramapædagog har et læringsmål med processen. Deltagerne bliver altså objekt for læring, og målet ligger uden for aktiviteten selv. I dramapædagogikken arbejdes intentionelt med det at gå i rolle og agere i en fiktiv verden for at undersøge et problem eller udtrykke sig, for derigennem at blive klogere på et emne eller en tematik, og i tillæg blive klogere på sig selv, sine medmennesker og sin omverden. Forskellen på rolleleg og dramapædagogik er så at sige, at der i dramapædagogik er en didaktisk intention bag, og dramapædagogen har altid en styrende rolle som igangsætter, og afhængig af hvilken dramapædagogiske tradition, der arbejdes med, anvendes forskellige metoder og teknikker, for eksempel at pædagogen/lærerne går i rolle selv og tildeler de medvirkende roller (Sæbø, 2010).

I rolleleg kan pædagogen også have en igangsættende og styrende funktion, men der er ikke et didaktisk mål bag, pædagogens formål med at interagere er at hjælpe legen i gang eller videre, på legens og de legendes egne præmisser, eller simpelthen at indgå på lige fod med de legende og lege sammen med børnene (Guss, 2015).

Empati

Flere forskere sætter lighedstegn mellem det at lege og det at udvikle empati (Öhman, 1998; Hart, 2015). Empati er det bindemiddel, som binder og holder menneskelige fællesskaber sammen (Juul et al., 2015). Det »... forbindes i pædagogisk, psykologisk faglitteratur med sanseligt nærvær, opmærksomhed, lydhørhed og læsning af andres kropssprog som en forudsætning for genkendelse og forståelse af andres følelser samt anerkendelse, medfølelse og moralske handlinger« (Dam, 2020, s. 57). Som citatet indikerer, er der ikke en klart defineret enighed om, hvad empatibegrebet egentlig dækker. Samtidig anvendes begrebet i vores dagligdagsprog. Her er der almen enighed om, at det at være empatisk betyder, at man kan sætte sig i andres sted og leve sig ind i, hvad andre føler og handle på en måde, der viser, at man anerkender den eller de andre. I denne artikel anvendes begrebet i denne forståelse. Som nævnt i forrige afsnit, optræder empati også, når vi indlever os i en fiktiv rolle og situation. I den dramatiske fiktion undersøges der, med fantasiens hjælp, hvordan den anden måtte føle og agere og gennem handlinger, mimik og gestik samt stemmeføring og ord fremstilles rollen. Det at træde ind i en rolle og møde andre i rolle under fiktionens beskyttelse, skaber en unik mulighed for at udvikle en forståelse af den anden og dermed for at udvikle empati.

Fantasi og kreativitet

Vi bruger vores fantasi og forestillingsevne til at se noget for vores indre blik, og føres det ud i livet, har en kreativ handling fundet sted. Fantasi kan være både rekonstruktiv og konstruktiv (Sæbø, 2010). I den rekonstruktive fantasi ser vi noget for vores indre blik, som vi har set tidligere, og i den konstruktive fantasi skabes der for vores indre blik noget nyt, men på baggrund af noget, vi allerede kender, nu bare i en ny sammenhæng. Kreativitet er kendetegnet ved, at noget nyt træder frem og kan altså siges at være realiseret konstruktiv fantasi. Det kan være måder at tænke eller handle på, herunder for eksempel en leg, eller teknologier og produkter. Kreativitet og kreative produkter eller processer er både at finde i hverdagen hos det enkelte menneske og som gennemgribende frembringelser, der har betydning for en stor skare af mennesker, og der skelnes i den henseende mellem kreativitet med lille k, som har betydning for få personer, og kreativitet med stort K, som har betydning på samfundsplan (Csikszentmihalyi, 1996; Tanggaard, 2016). Når vi taler om kreativitet i dagtilbud og i leg, er der tale om kreativitet med lille k, men en vigtig form for kreativitet, da den baner grundlaget for kreativitet med stort K.

Ofte sker kreative indfald og opfindelser i samarbejde med andre. Kreativitets- og improvisationsforskeren Sawyer (2017) taler om group genius; at en gruppe af mennesker gennem et samarbejde båret af fælles åbenhed kommer frem til nye måder at handle på, at løse ting på, teknologier eller produkter. En gruppe, der skaber sammen, kan opleve group flow. Group flow er en optimal oplevelse, hvor man sammen er fuldt ud fokuseret på det, man er i gang med. Der er ingen forstyrrelser, og oplevelsen giver en form for lykkefølelse.

I et forskningsreview, hvor sammenhængen mellem kreativitet og leg i daginstitutioner er undersøgt, peger Tanggaard et al. (2012) på, at det er fremmende for udviklingen af kreativitet at føle sig tryk, dette stemmer overens med et af parametrene for opnåelse af flow; at man føler sig tryk og ikke er bange for at fejle. Ligeledes fremhæves det, at det at skabe fantasifulde verdner i leg fremmer kreativitet, ligesom det at bevæge sig på nye måder gør.

Metode

Under mine besøg i de to daginstitutioner har jeg benyttet mig af den kvalitative forskningsmetode sensory ethnography (Pink, 2015), en metode, hvor alle sanser tages i brug for at få indblik i andre menneskers oplevelser og de forhold, der gør sig gældende i det multisensoriske felt, der undersøges. Hele sanseapparatet er tunet ind på det, der foregår. Hele oplevelsen sanses med alle sanser i brug på samme tid og opleves som et hele, der kan omsættes til en sansebåret mangefacetteret forståelse af situationen, der i første omgang er forankret i kroppen og følelserne. Sensorisk etnografi er også kendetegnet ved, at forskeren ikke opererer som vanligt: Observerer felten, tager data med hjem, analyserer og producerer viden om felten. Viden opstår med sensory ethnography som forskningsmetode derimod i felten sammen med deltagerne. En viden, der bringes i spil løbende. På den måde kan man også tale om, at der i de to daginstitutioner har fundet en samskabelse af viden sted mellem pædagoger, kunstnere og mig som forsker. Med denne artikel ønsker jeg at formidle, hvad vi sammen fandt ud af og er blevet klogere på i forhold til undersøgelsesspørgsmålet.

Ud over observation båret af deltagelse og en åbenhed over for de mangeartede sanseindtryk, jeg modtog, har jeg anvendt audiovisuelle fastholdelsesmetoder. De to forløb blev optaget på video, hvor videokameraet var placeret i rummet eller, når vi var ude, diskret, blev holdt af mig foran kroppen. Refleksioner med pædagoger og kunstnere, samt midtvejsrefleksioner og afsluttende refleksioner blev lyd-optaget. Derudover har jeg optaget mine egne refleksioner efter hvert besøg, ført logbog og interviewet de medvirkende pædagoger og kunstnere, samt gennemført en afsluttende æstetisk bearbejdning af erfaringerne fra forløbet hos pædagogerne gennem brug af statuedrama. Dette for at få kropslige og følelsesmæssige detaljer med, der ikke på samme måde kan indfanges ved hjælp af et mundtligt interview. Video- og lydklip og logbogsnoter er blevet gennemgået og analyseret for at finde frem til, om, og hvordan, empati, fantasi og kreativitet trådte frem hos de deltagende børn, og hvad pædagogerne og jeg trækker frem som erfaringer, der kan videregives i arbejdet med at fremme empati, fantasi og kreativitet gennem dramapædagogiske tilgange i dagtilbud.

Jeg vil nu, som introduktion i komprimeret form, fortælle om de to forløb. Først skal I høre om, hvordan magiske universer og eventyr foldede sig ud i Mariehønen og derefter om mosekonens besøg i Storkereden. Begge institutioner, børn, kunstnere og pædagoger er anonymiserede.

Leg med magiske universer og eventyr

I Mariehønen blev Sanne, der er uddannet fysisk skuespiller, koblet på et *LegeKunst*-forløb. Sanne arbejdede i høj grad med improvisation og kunne for eksempel improvisere sange frem, mens en tromme akkompagnerede. Jeg oplevede et udpræget nærvær og et stærkt smittende engagement hos Sanne. Jeg mærkede en person, som var fuldt ud til stede, og som børnene følte sig trygge ved, ville være i nærheden af og lyttede til. Og det samme var gældende for pædagogerne. De sugede til sig, mens de indgik i forløbet. Sanne brugte meget det at skifte i tempo i de fysiske handlinger og stemmens akkompagnement, der alt efter situationen ændrede sig fra en lille intens hviskende stemme til en mere kraftig i hendes sang og fortælling. Nogle gange var alting tyst, stille og roligt, og nogle gange var der høj energi og fart over feltet. Den første gang spurgte Sanne alle børn og voksne, hvilket dyr vi gerne ville være, hvis vi selv kunne vælge. Vi fik alle improviseret et vers i en sang om vores navn

og dyret, og hvad dyret gjorde, og til sangen dramatiserede vi dyrene, der logrede, hoppede, rullede sig i mudder osv. Senere lavede vi alle med avispapir, malertape og akrylmaling små fabeldyr. Vi satte dem på pinde, og de blev animeret i små teaterstykker. Den sidste gang, Sanne var med i forløbet, skulle alle dyrene vises frem i en stor parade i et nærliggende ældrecenter. Børnene blev sat sammen to og to, så de mindste holdt et af de store børn i hånden. Sanne var klædt ud som en slags dyretæmmer, gik på stylder og ledte sangen, pædagogerne og jeg bar fine farvestrålende sommerfuglekapper. Der var interaktion med de ældre, der smilte og nød at se på, og det var efterfølgende tydeligt, at det at gå parade og vise fabeldyr frem var en stor ting, som børnene var stolte af, og som havde været en stor oplevelse. Herefter fortsatte pædagogerne nu med at »lege legekunst«, som børnene kaldte det. Der blev arbejdet videre med dramatisering, men nu med kendte eventyr som grundlag. Pædagogerne fortalte og spillede med, og det vakte stor glæde, når de gik i rolle som for eksempel heksen, der ville have soldaten til at hente fyrtøjet.

Foråret leges frem

En af de sidste dage i vinteren kom Dea på besøg i Storkereden. Dea er multikunstner og med dukkespil, guitar og sang oplevede jeg, hvordan hun tryllebandt de ældste børn fra to stuer, der snart skulle samles til en gruppe. Dukken, en lille rotte, fortalte om, hvor sur mosekonen var, fordi hun ikke kunne finde sin bog med opskriften på mosebryg, og hvis ikke hun kunne brygge, så kunne foråret ikke komme frem. Senere gik vi alle på tur. På vejen kom vi forbi en mose og snakkede om, at det jo var der, mosekonen boede. Og ja, det var trist, at hun ikke kunne brygge, så foråret kunne komme, for det trængte vi sådan til alle sammen. Da vi kom til en lysning i en skov, fandt Dea en bog i skovbunden. Det var en gammel bog med opskrifter. Var det mon mosekonens? Ja, her var opskriften på mosebryg! Den blev læst op: *»Blade, grene, noget blødt, noget hårdt, et hjørne af en sky, en pindsvineprut og lyden af en kolbøtte«* og meget mere. Skulle vi ikke hjælpe mosekonen med at finde alle disse ting og hjælpe foråret på vej? Alle gik i gang med at samle ting sammen, skoven blev kulisser for en finde-ting-leg, som alle deltog i med entusiasme og fantasifulde løsninger. For hvordan fanger man et hjørne af en sky? Eller finder en pindsvineprut for den sags skyld? Jeg lagde mærke til, hvordan jeg selv og de andre voksne lavede vores stemmer om, så de kom op i et højere toneleje, og hvordan vi nysgerrigt lod os rive med sammen med børnene, samtidig orkestrerede vi nogle af de overordnede rammer, for eksempel, hvor tingene, der blev fundet, skulle samles. Ingen lagde mærke til, at Dea forsvandt. Pludselig kom der en gammel kone, med sjal, store træsko og blå hår gående ad stien. Det var mosekonen, og børnene viste hende med stor entusiasme, at vi havde fundet bogen og samlet sammen til mosebryggen. Mosekonen blev selvfølgelig glad og fik fortalt, hvordan vi havde klaret at finde alle disse mærkelige ting. Da alt var samlet i hendes store kurv, drog vi på en lille tur afsted til et »magisk« sted i skoven, hvor vi dansede, sang og trampede foråret op af jorden. Mosekonen tog glad afsted, klar til at brygge, og lidt efter kom Dea tilbage, som nu skulle høre alt om det fantastiske møde med mosekonen over madpakkerne. De følgende gange blev der arbejdet videre med fortællingen, der blev lavet instrumenter af naturmaterialer, skabt blomster- og fuglekostumer ud af afdækningspap, danset, spillet og sunget, alt sammen med forårets komme og mosekonen som omdrejningspunkt. Til sidst blev der afholdt en stor koncert i skoven, hvor børnene var iklædt de flotte kostumer.

Analyse

Pædagogerne fortalte i begge institutioner under refleksioner og interview, at børnene blev mere kreative i deres leg under og efter *LegeKunst*-forløbet. Jeg så det i form af, at den impuls, rammefortællingerne om mosekonen og fabeldyrene gav, fik børnene til at blive nysgerrige og indleve sig i historien og rollerne, både dem, de selv spillede eller animerede, men også mosekonen, som de ønskede at hjælpe. Det blev et fælles projekt at få foråret til at komme frem. *»Fortællingen gjorde, at børnene kunne eksperimentere, samtidig fandt vi pædagoger roen til at være i det, gav det tid. Vi undersøgte sammen og var nysgerrige«*, som en af pædagogerne fra Storkereden udtalte. En anden supplerer: *»Rammen med mosekonen skabte mere fantasi, og det så vi også i børnenes leg, når vi ikke var styrende, de havde fået input til at lege på egen hånd og i nye konstellationer [...]fantasidelen var meget udviklende for deres fællesskab«*. Samtidig så pædagogerne også, at fantasiuniverset gav børnene mod til at prøve andre ting, nye måder at lege på for gruppen, såvel som for det enkelte barn. Dette stemmer overens med det, jeg oplevede. Børnene blev gennem indlevelse i fiktionen optaget af at løse den konflikt, der var i historien, nemlig at mosekonens opskriftsbog var væk, og foråret var truet. De indlevede sig i situationen og trænede deres »empatimuskler« ved at sætte sig ind i mosekonens situation, ved at handle på den og hjælpe i legen. Gennem vi voksnes mimik og stemmeføring og det lidt for overnaturlige i at fange en sky, en pindsvineprut eller lyden af en kolbøtte blev »det er bare noget, vi leger« og dermed fiktionskontrakten bekræftet, men alligevel blev hele som-om-situationen taget alvorlig, og legen foldede sig ud. Børnene fandt kreative løsninger på, hvordan man fanger en sky eller opbevarer lyden af en kolbøtte, og de fandt også på andre sjove ting, mosekonen helt sikkert også kunne få gavn af. Gennem legen blev empati, fantasi og kreativitet nødvendiggjort og udfordret, for at legen kunne fortsætte. Samtidig beskyttede legens fiktive univers: Nyt og ukendt kunne prøves af trygge rammer. Det at bevæge sig i skoven og at deltage i de fiktive universer lader også til at være medvirkende til, i sig selv, at udvikle børnenes kreativitet, som Tanggaard et al. peger på i et forskningsreview (2012).

I Mariehønen så pædagogerne og jeg, hvordan der blev leget sammen i nye konstellationer eller i lege, hvor alle er med. Blandt andet som beskrevet i eksemplet først i artiklen, hvor der spontant opstår en fremvisningsleg på baggrund af paraden. Gennem det at spille små scener med de fabeldyr, børnene selv havde lavet, så vi også en indlevelse i situationer og følelser, der kræver empati. Fabeldyrenes følelser blev udtrykt gennem animation og tale, og følelserne sås tydeligt genspejlet i barnets ansigt. Det samme gjorde sig gældende i det efterfølgende arbejde med kendte eventyr, her viste børnene med deres ageren, at de forstod og kunne gestalte karakterernes forskellige følelser, når de blev dramatiseret sammen med pædagogerne eller på egen hånd. Vi så, hvordan de i det dramatiske formsprog havde empati med rollen og distance til sig selv, som er beskrevet i den æstetiske fordobling (Szatkowski, 1985). I den afsluttende refleksion med statuedrama som metode, viste pædagogerne i Mariehønen netop, at det havde været et af højdepunkterne i forløbet at se, hvordan børnene indlevede sig og legede sammen uden konflikter men med masse af selvstændighed og initiativ.

Begge steder så vi altså, at der blev udviklet mere kreativ og fantasifuld leg, på baggrund af de impulser kunstnere og pædagoger kom med, og på baggrund af en fiktion, der skabte engagement, indlevelse, mod og nysgerrighed. Samtidig med den øgede kreativitet oplevede

pædagogerne et øget samarbejde børnene imellem og et næsten fravær af konflikter. Der blev gennem fantasiuniverserne skabt nye legerelationer, og der var en oplevelse af, at børnene forholdt sig åbne til hinanden og i fælles undersøgende nysgerrighed, eksperimenterede med og videreudviklede fiktionen i deres selvstændige lege. Der var dog stadig børn, der skulle hjælpes ind i legen, men det blev lettere for pædagogerne, fordi så mange andre børn var blevet mere selvkørende i deres leg, og fordi der var et fælles referencepunkt. Generelt blev der altså skabt nye venskaber, nye legerelationer og mere samarbejde med det fælles forlæg fra fantasiuniverserne, børnene selv på baggrund af kunstnerens, pædagogers og egne impulser havde været med til at bygge op og nu kreativt byggede videre på i deres lege, modsat tidligere, hvor legene var mere præget af en fastlåst re-enactment af forskellige fortællinger fra TV.

Pædagoger, kunstnere og jeg reflekterede i løbet af de to forløb meget over, hvad denne intervention fra kunstneren og *LegeKunst*-formatet med den obligatoriske refleksion bidrog med, i forhold til pædagogens mulighed for at skabe bedre vilkår for legen i daginstitutionerne. Alle pædagoger var enige om, at det at sætte tid af til refleksion var overordentlig givende for deres fælles arbejde. Samtidig blev der også udtrykt en frustration over ikke at have tid til at planlægge sammen. For eksempel påpegede de i Storkereden, at det var ærgerligt, de ikke havde haft mulighed for at planlægge en videre fortælling, hvor en eller flere af pædagogerne kunne fortsætte med det at gå i rolle i det fiktive univers, da Dea ikke længere var en del af forløbet. Det havde givet yderlig næring til fortællingen og den fælles leg. Pædagogerne fra Mariehønen mente, det at arbejde videre med fortællinger og dramatisering kun kunne lade sig gøre, fordi de begge var »gamle garvede« pædagoger, der gennem tiden havde oparbejdet et fortællerepertoire.

Begge steder blev mødet med kunstneren af pædagogerne omtalt som en efteruddannelse i sig selv, der skabte redskaber og inspiration til at arbejde videre. Et af disse redskaber var at blive opmærksom på det potentiale, der er i at improvisere, i ikke at have planlagt alt på forhånd, i at gå med det, børnene byder ind med, og sammen med børnene udforske den fælles fortælling og det fiktive univers. Det at arbejde med samme tema over længere tid var også givende, det skabte en fælles klangbund og et fokus i hverdagen. Det skabte også en ramme, der netop kunne improviseres inden for og en mulighed for at byde ind med egne kunstneriske færdigheder. En af pædagogerne udtaler: »Vi mærker, hvor børnene er, mærker deres stemning, hører, hvad de siger og broderer videre på det, hører, hvordan de reagerer, kaster noget ind, ser, hvad der sker. Vi har ikke fastlagt et manuskript, vi ved heller ikke selv, hvad der sker. Børnene er medspillere«. I Mariehønen så vi, hvordan pædagogerne fortalte og gik i rolle i lege og dramatiseringer, og i Storkereden blev pædagogernes evner inden for musik og billedkunst især udfoldet. De udtalte, at projektet havde fået dem til at få øje på hinandens kompetencer og ikke mindst, på grund af den legende atmosfære og det at improvisere at lære at kunne udholde kaos. »Humor er den måde, vi håndterer kaos på, vi tager det med et smil på læberne, prøver lige igen, hvis noget går galt«. Ofte viste det sig dog, at der egentlig ikke gik noget galt, børnene var så optaget af processen og legen, at processen kørte videre af egen kraft, eller ved fælles kraft, hvor børnene langt hen ad vejen var styrende og pædagogerne, som en af dem udtalte, »... får lov til at go with the flow... børnene er i det, og vi er i det sammen med dem«. Det pædagogerne taler om her, og det, jeg også selv oplevede, er Sawyers begreb group flow; alle har et fælles fokus, og sammen udfolder kreativiteten sig i en vekselvirkning mellem at give og modtage bud.

Konklusion

Artiklens ærinde var at undersøge, om drama- og teaterpædagogisk arbejde kan styrke børnehavebarnets empati, fantasi og kreativitet, og hvad der i den forbindelse er vigtigt for pædagogen at være opmærksom på. Det er tydeligt, at det i disse to forløb har virket fremmende for børnenes fantasi og indlevelse at arbejde med det dramatiske formsprog gennem en længere periode. Der blev skabt impulser til at arbejde videre med de fiktive universer i legen, både den, der blev styret af de voksne og kan betegnes som kreative æstetiske dramapædagogiske processer, og den leg, der er initieret af børnene selv. Det var også tydeligt, at børnene udviklede empati, både i forhold til fiktionen og indlevelsen i de roller og de situationer, der var i det fiktive univers, men også uden for fiktionen, idet børnene blev mere åbne overfor at lege i nye sociale konstellationer og med færre konflikter. At skabe en fælles impuls, at arbejde dramapædagogisk med en fælles fiktion over længere tid, og som pædagog at have en åben og improviserende forholdelsesmåde, er altså et godt udgangspunkt for at støtte udviklingen af børnehavebarnets empati, fantasi og kreativitet og for at arbejde professionelt med leg i daginstitutioner. Et godt udgangspunkt for kunsten at lege.

Referencer

- Baldwin, P. (u.å.). *Drama for Learning and Creativity (D4LC)*. <https://patricebaldwin.files.wordpress.com/2015/08/unesco-and-d4lc.pdf>.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapædagogisk historie og teori*. Tapir Akademisk Forlag.
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow. Optimaloplevelsens psykologi*. Munksgaard.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the Psykologi of Discovery and Invention*. Harper Collins Publisher.
- Cziboly, A. (2015). DICE – The impact of Educational Drama and Theatre on Key Competences. *p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e*, 2. http://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?page_id=2003.
- Dam, J. A. (2020). Empati – på et fundament af kropslighed og bevægelsessansning. I: J. O. Jensen, & O. Lund (Red.), *Sans for bevægelse: livsnerven i pædagogisk arbejde*, s. 57-75. Hans Reitzels Forlag.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser 1: lekens dynamiske verdener*. Cappelen Dam Akademisk.
- Hart, S. (2015). Empati og medfølelse er også kompetencer der skal læres. I: S. Hart (red.), *Inklusion, leg og empati: neuroaffektiv udvikling i børnegrupper*. Hans Reitzel.
- Hofmann, M., Bundgaard, J., Sørensen, M., Rasmussen, A. R., Henriksen, M. (2022). Pædagogens rolle i legen. I: L. G. Hammershøj (Red.), *Legekunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*, s. 71-89. Samfundslitteratur.
- Hooge, J., Vanghøj, D., Rasmussen, A. R., & Henriksen, M. (2022). Improvisation og leg med æstetiske formsprog. I: L. G. Hammershøj (red.), *Legekunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*, s. 127-143. Samfundslitteratur.
- Juul, J., Høeg, P., Bertelsen, J., Stubberup, M., Hildebrandt, S. & Jensen, H. (2012). *Empati – det der holder verden sammen*. Rosinante.

- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography* (2. udg.). Sage Publications Ltd.
- Rasmussen, A. R. (2019). Legedrama – en formsproglig tilgang til rollelegen. I: T. H. Mortensen og T. Næsby (Red.), *Den styrkede pædagogiske lærerplan*, s. 289-307. Dafolo.
- Sawyer, K. R. (2017). *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. Basic Books.
- Schwenke, Diana & Dshemuchadse, Maja & Rasehorn, Lisa & Klarhölter, Dominik & Scherbaum, Stefan. (2020). Improv to Improve: The Impact of Improvisational Theater on Creativity, Acceptance, and Psychological Well-Being. *Journal of Creativity in Mental Health*. 16. 1-18. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15401383.2020.1754987>
- Stutesman, M. G., Havens, J., & Goldstein, T. R. (2022). Developing creativity and other 21st century skills through theater classes. *Translational Issues in Psychological Science*, 8(1), s. 24-46. <https://doi.org/10.1037/tps0000288>.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan bruges. I: J. Szatkowski & C. B. M. Jensen (Red.), *Dramapædagogik i Nordisk Perspektiv. Artikelsamling 2*, s. 136-182. Teaterforlaget Drama.
- Sæbø, A. B. (2010). *Drama i barnehagen* (3. udg.). Universitetsforlaget.
- Sørensen, M. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompentence i børnehaven* [Ph.D. afhandling]. Aarhus Universitet.
- Tanggaard, L. (2016). *FAQ om kreativitet*. Hans Reitzels forlag.
- Tanggaard, L., Birk, R., & Ernø, S. (2012). *Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet: et forskningsreview*. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet. https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/63738323/lene_tanggaard_forskningsopsamling12.pdf.
- Öhman, M. (1998). *Empati gennem leg og sprog*. Forlaget Børn & Unge.

Forfatterbiografi

Alette Raft Rasmussen er MA i drama- og teaterpædagogik. Hun er forsker i LegeKunst og lektor på Pædagoguddannelsen, Københavns Professionshøjskole, med undervisningsopgaver inden for leg, drama og andre kunstpædagogiske områder. Særlige interesseområder: Leg, improvisation, kreativitet og flow samt drama- og teaterpædagogik.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

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

Cecilie Dyrkorn Fodstad og Lene Helland Rønningen

Fra bildebok til barneteater

– Hvordan barn bidrar til å utvikle
en forestilling om flerspråklig samspill

Sammendrag

Artikkelen følger en devised teaterproduksjon for barn som tar utgangspunkt i en bildebok av Lisa Aisato, *En fisk til Luna* (2014). I produksjonens forprosjekt benyttes en referansegruppe fra en barnehage bestående av ti barn i alderen 3-6 år. Artikkelen undersøker hvordan samspillet mellom barn og kunstnere i en slik forestillingsprosess kan bidra til forståelse av barns språklige strategier i møte mellom to karakterer som ikke deler samme språk. Vi finner at barnas innspill inkluderer både flerspråklig verbal og non-verbal kommunikasjon. Barnas språklige strategier blir delt inn i fem hovedgrupper bestående av herming, utprøving av ulike ord, forsøk på å snakke et annet språk, forsøk på å lære den andres språk og på å vise hva man mener, i stedet for å benytte verbalspråk. Barnegruppen samlet sett fremmer, slik vi tolker det, transspråklige perspektiver for kommunikasjon. Artikkelen undersøker også hvordan barnas språklige strategier påvirker utviklingen av forestillingen. Her finner vi at barnas forslag påvirker forestillingen på flere nivå; både utviklingen av forestillingens narrativ, det sceniske uttrykket, samt selve forståelsen av det sceniske konseptet.

Nøkkelord

transspråking; barneteater; barn som referansegruppe; devised teater; bildebok

Innledning

I denne artikkelen følger vi det kunstneriske prosjektet *En fisk til Luna* (Unge Viken Teater og Fabularium Produksjoner) i prosessen fra bildebok for barn til teaterforestilling. Prosessen går over lang tid med flere forprosjekt før et endelig hovedprosjekt med prøveperiode frem mot endelig premiere¹. Vår undersøkelse er begrenset til første forprosjekt som ble gjennomført på Unge Viken Teater høsten 2020.

Forestillingen er egenskapt, og gjøres innenfor det vi kaller en devised tradisjon. »*To devise*« kan oversettes med å skape, eller å finne opp selv, og begrepet brukes ofte for å skille manusbaserte oppsetninger fra forestillinger uten et ferdig manus (Heddon & Milling, 2006, s. 3, Oddey, 1994, s. 1)². Innenfor slike egenskapte, improviserte produksjoner for barn og unge, er det vanlig å arbeide ut ifra en referansegruppemetodikk, det vil si at barnegrupper involveres i den kunstneriske prosessen slik at man sikrer deres innspill og forståelse. Gjennom en slik metodikk er det mulig å gjøre en »...dyptgående utforsking sammen med målgruppa, slik at barna er med på å utforske tema, form og narrativ« (Rønningen, 2021, s. 287). Bildeboka forestillingen bygger på, handler om en hovedkarakter som vil følge en ballongfisk hjem, men de to karakterene snakker ikke samme språk. I vår artikkel utforsker vi hvordan vi tolker barnegruppens forståelse av språklig utenforskap, og hvordan dette påvirker utviklingen av forestillingen videre. Analysen blir hermeneutisk, der frem- og tilbakebevegelsen mellom kunstnerne og barna blir avgjørende for å forstå barnas forslag til språklige strategier i møte med den andre, samt hvordan dette kan komme til uttrykk som scenisk tekst. Forståelsen av teaterprosessen som hermeneutisk blir teoretisk bakteppe for vår metodiske inngang og analyse.

Teorier om transspråking (Garcia & Wei, 2019) danner også et teoretisk grunnlag i analysen. Transspråking innebærer kommunikasjon av både nonverbal og verbal art der bruk av flerspråklige ressurser aktiviseres. Transspråking i barnehagesammenheng kan komme til uttrykk gjennom å kommunisere ved hjelp av enkeltord eller ytringer på ulike språk, og vise, peke eller på andre måter handle kroppslig. I en estetisk læringsprosess utforskes samspill og annerledeshet med utgangspunkt i følgende spørsmål:

- Hvordan kan samspillet mellom barn og kunstnere i den estetiske prosessen med forestillingen *En fisk til Luna* bidra til forståelse for barns språklige strategier i møte med »...den andre«?
- Hvordan kan barns forståelse av de språklige strategiene bidra til utviklingen av det sceniske uttrykket?

I artikkelen utforskes derfor et dobbelt prosjekt, der det ene er språketeoretisk mens det andre er av dramaturgisk art, men der begge problemstillingene tar utgangspunkt i den samme empirien. Dette gjør vi fordi begge deler bidrar til å synliggjøre barnas livsverden, og et aspekt ved kultur for barn er at kunsten også skal kunne angå barna og representere dem.

Egenskapt teater for barn er et forskningsfelt som i de senere år har hatt en interesse for samspillet mellom barn og voksne kunstnere (Rønningen, 2021). Imidlertid finner Lene Helland Rønningen at forskningen har fokusert på relasjonen mellom dem i en ferdig forestilling, og ikke i prosessen med å lage den (2021, s. 284). Cecilie Haagensen har forsket på devised ungdomsteater (2014; 2018a; 2018b), og har bidratt med kunnskap om samspillet

mellom referansegrupper av ungdom og kunstnere. Rønningen (2021) har sett nærmere på yngre barnegruppers påvirkning på devising i et musikkteaterprosjekt for barnehagebarn. Forskningen viser at målgruppen har stor innvirkning på en forestillings innhold og form, og at den dialogiske prosessen mellom kunstnere og målgruppe er avgjørende (Rønningen, 2021; Haagensen 2018b). Vår artikkel følger i forskningstradisjonen der barns involvering i kunstneriske prosesser i teater *for* barn settes i spill, og bidrar med kunnskap om hvordan barna påvirker forestillingen, samtidig som det gis et innblikk i barns syn på språklige strategier. Gjennom prosessen bidrar barna med sine refleksjoner og tanker om språk i relasjoner der man ikke deler språk eller kulturell bakgrunn med den andre. Barna får direkte respons på forslagene sine idet skuespillerne spiller dem ut. Teaterformen gjør at barna får mulighet til å utforske ulike løsninger direkte. De tankene barna deler om hvordan Luna og ballongfisken kan kommunisere uten et fellesspråk, sier noe om det språkmiljøet de tilhører, og gir grunnlag for å tolke det språksynet de samlet representerer.



Illustration fra »En fisk til Luna« (Aisato, 2014), Gyldendal

Om bildeboka *En fisk til Luna*

Forestillingen tar utgangspunkt i bildeboka *En fisk til Luna* (2014) av Lisa Aisato. I boka møter vi Luna som ikke får sove. Inn gjennom det åpne soveromsvinduet kommer en ballongfisk – og Luna ønsker å følge den hjem. Men hvor bor den? Gjennom verbalteksten stiller karakteren Luna flere spørsmål til fisken, og hun får svar, men hun forstår dem ikke. Det viser seg at månefisken svarer »...måne« på 11 ulike språk, og først når den sier »...Luna«, hovedkarakterens navn, som også har betydningen »måne« på italiensk, spansk og russisk, forstår Luna. Hun slipper snora som hun holder fisken fast i, frigir den, og lar den fly opp mot månen. Før denne åpenbaringen gjør Luna flere mislykkede forsøk på å få fisken til å passe inn, sånn som å kle den ut eller finne dens naturlige habitat: en fiskerestaurant og havet.

Forsøkene på å finne eller skape fiskens tilhørighet, er delvis komisk illustrert, og fører ikke til en løsning. Først når Luna forstår hva fisken formidler, gjennom sitt eget navn, som også kan knyttes til hennes egen identitet, slipper hun fisken fri til å fly. I artikkelen *Veien hjem* i Lisa Aisatos *En fisk til Luna* (2017), utforsker Cecilie Fodstad og Ingvild Alfheim landscape- og mindscape-perspektivene i bildeboka (Fodstad & Alfheim, s. 8). De skriver at boka både kan leses bokstavelig på den måten at Luna og fisken drar ut på en reise for å følge fisken hjem (landscape), og som at det er Lunas lek på barnerommet og hennes fantasiverden vi er vitne til (mindscape). I en høytlesingssituasjon vil det være mulig å forfølge begge perspektivene i samtale med barna, men i en teaterproduksjon må regissøren foreta noen valg.



Illustration fra »En fisk til Luna« (Aisato, 2014), Gyldendal

Metode

Deltagerne i dette prosjektet er regissøren, to skuespillere og en dramaturg som veileder de tre kunstnerne i deres prosess, og som er ansatt ved Unge Viken Teater. I tillegg anvendes referansegrupper av barn i teaterprosessen. Regissøren er også medforfatter av artikkelen. Når vi i det videre bruker pronomenet »vi«, henspiller vi på de to artikkelforfatterne.

Det empiriske materialet er basert på ett referansegruppemøte med en storbarnsavdeling, bestående av ti barn i alderen 3-6 år ved en lokal barnehage, i teaterprosessens forprosjekt. I tillegg er kunstnerens arbeid, både før og etter dette, viktig materiale fordi det sier noe om hva som blir tatt med videre i den kunstneriske prosessen. Vi har gjennomført observasjoner som er loggført av en av medforfatterne av artikkelen. Hennes rolle som både regissør og forsker innebærer at hun går inn som kunstnerisk forsker. Innenfor kunstbasert forskning ses den skapende og meningsgenererende prosessen i teaterproduksjon som avgjørende (Rasmussen & Gjærum, 2012, s. 12). Dette innebærer også at forskningen kan ledes gjennom praksis (Haseman, 2006, s. 6). I vårt arbeid innebar dette at kunstnerisk forsker, sammen

med de andre kunstnerne, på et sentralt punkt i prosessen måtte finne ut av hva de ønsket å undersøke sammen med barnegruppen. Hvilke innspill var ønsket fra barna? Hva trengtes for å kunne ta den kunstneriske prosessen videre? Og hvordan designe en praksis for å svar på det vi ønsket?

Innledningsvis var spørsmålene knyttet til den videre utviklingen av forestillingen for eksempel: Hvordan føles det å ha glemt ordet man skal si? Hva er egentlig et hjem? Hva kan barna gjøre sammen med fisken, eller snakke med fisken om? Hva vil det si å være annerledes? De spørsmålene som kunne utforskes sammen med barna, ble tematisk orientert om begrepene annerledeshet, språk og tilhørighet. I arbeidet med å forberede det første referansegruppebesøket ble det tydelig at fiskens karakter ble passiv og fremsto uten fri vilje. For å klare å løse historien som teater, måtte forholdet mellom jenta og fisken utvikles, og det samme gjaldt hvordan deres relasjon kunne bli drivende for narrativet. Med dette som bakgrunn fikk barna se scener som fokuserte på forholdet mellom de to karakterene, og på deres utfordringer fordi de ikke forstår hverandres språk. Kunstnerisk forsker blir her en form for deltagende observatør, noe som krever noen holdepunkter for hva man ser etter, og hvordan man styrer oppmerksomheten (Fangen, 2019, s. 93). Gjennom den sceniske utforskningen ble det mulig for kunstnerne i produksjonen å få høre om barnas forståelse av relasjonen mellom karakterene, og å spille ut deres tanker om annerledeshet, språk og tilhørighet.



Luna kler ut ballongfisken slik at den skal passe bedre inn. Barna foreslår blant annet at den må ha på lue. Foto: Marianne Bain/Unge Viken Teater

Observasjon av det kunstpedagogiske møtet

I den kunstbaserte forskningsprosessen var et kunstpedagogisk møte mellom skuespillere, regissør og barnegruppe helt sentralt. I dette møtet viste skuespillerne frem en scene for barna. I scenen tar Luna med seg fisken til foreldrenes rom fordi hun gjerne vil beholde den, men der blir hun avvist. Foreldrene synes den er ekkel, og vil at hun skal ta den bort. Etter denne scenen gikk skuespilleren som spiller Luna, i dialog med barna om hva de tenkte om hvorfor foreldrene ikke ville ha fisken der. Men barna var slett ikke interessert i hva foreldrene mente om fisken. De kom heller med innspill til hva man kunne gjøre med det at den var annerledes, sånn som å tegne på nese, t-skjorte og shorts. Senere, i møtet med barna, spilte skuespillerne en sekvens som handlet om Lunas frustrasjon fordi hun ikke forstår hva fisken sier. Barna fikk spørsmål underveis i utforskningen, for eksempel: *»Hva skal Luna gjøre i situasjoner der hun ikke forstår fisken?«* Basert på dette kunne barna gi sine innspill til strategier man kan ha når man ikke deler samme språk. Disse ble også spilt ut av skuespillerne foran barna, slik at de hele tiden kunne se resultatet av egne forslag, og stadig komme med nye.

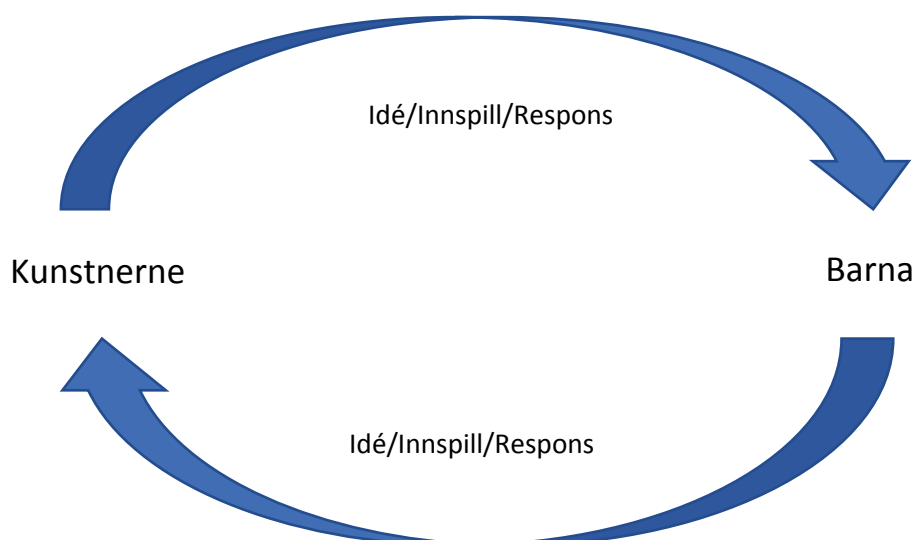
Intervju med dramaturgen

Med utgangspunkt i observasjonsmaterialet, valgte vi å intervju dramaturgen ved Unge Viken Teater, som har skrevet notater kontinuerlig i løpet av prosessen med teaterstykket. I møtet med referansegruppen var hun tilstede som observatør. Hovedformålet med intervjuet var å få dramaturgens forståelse av hvordan barnegruppens bidrag hadde påvirket det videre arbeidet med teaterstykket. Ved å kombinere metodene, vår observasjon med intervjuet av dramaturgen, foretar vi en triangulering. Dette betyr at vi kombinerer ulike metoder nettopp fordi man da med større sikkerhet kan bestemme et fenomen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 179). Dramaturgens observasjoner utfyller her regissørens observasjoner og refleksjoner og gir et bredere tolkningsgrunnlag for funn.

Bearbeiding av materialet – en hermeneutisk prosess

I bearbeiding av materialet har vi fokusert på å følge bevegelsen som en dobbelt hermeneutisk prosess innebærer. Det vil si at tolkningen og kunnskapsutviklingen beveger seg i en dobbelt hermeneutisk sirkel fra informanter til forskere, og så tilbake til informantene igjen (Gilje, 2019, 206). Anthony Giddens (1987, s 65- 69) har, ifølge Nils Gilje, utviklet forståelsen mellom sosiale aktører og forskere ved å vise at forskerens tolkninger alltid vil være videreutviklinger av de sosiale aktørenes tolkninger. Dette betyr at forskningsprosessen går begge veier, det blir en prosess uten ende. Kunnskapsutviklingen og forskningen vil således komme begge parter til gode (Gilje 2019, s. 223).

Dette er også en måte å se den kunstneriske forskningsprosessen på. Det er frem- og tilbakebevegelsen, dialogen, mellom kunstnerne og barna, som driver den kunstneriske prosessen fremover, og som sikrer kunnskapsutviklingen i prosessen. Kunstnerne skaper et uttrykk som barna kan respondere på, før de lytter til og lærer av barnas innspill, noe som igjen påvirker kunstnerne til å lage nytt materiale som barna igjen kan reagere på. Slik blir dette en kunstnerisk prosess som hele tiden bringer kunnskapen tilbake til aktørene (Rønningen, 2021, s. 292). Gjennom prosessen med å møte barna og å prøve å forstå deres livsverden, vil forestillingen dermed også bli et uttrykk for deres tanker og handlinger. Egenskapte produksjoner kan sies å gi en stemme til målgruppen gjennom å formidle deres perspektiv og blikk på verden i scenisk form (Rønningen, 2021, s. 293).



Frem- og tilbakebevegelsen mellom kunstnerne og barna driver prosessen fremover (Rønningen, 2021, s. 293)

Den doble hermeneutikken innebærer et syn på den kunstneriske prosessen som dialogisk, men den blir også en metode for å analysere data i denne sammenhengen. Vi ser etter hva kunstnerne sender ut av innspill eller spørsmål, hvilke svar de får fra barna, og hvordan dette så blir bearbeidet videre og brukt i den kunstneriske prosessen. Med dette blikket tydeliggjør vi hva barna bidrar med i prosessen, og hvordan bidragene påvirker prosessen. Vi ser spesielt på barnas bidrag knyttet til de tre begrepene annerledeshet, språk og tilhørighet.

Hvordan kan så de ulike bidragene møtes og mer varige ideer oppstå i en prosess? I tolkningen av en tekst skjer det ifølge Hans-Georg Gadamer alltid en sammensmelting mellom tekstens horisont og tolkerens forståelseshorisont (Gadamer, 2012, Kittang, 1979, s. 48- 49). I den kunstneriske prosessen skjer også en slik tilsvarende horisontsammensmelting mellom barna, kunstnerne og materialet. Det er når disse tre møtes, at en konseptuell ide eller et brennpunkt for forestillingen kan oppstå (Rønningen, 2021, s. 293). I en teaterprosess som vår er det ikke et mål å finne frem til *en* riktig tolkning, det er snarere et poeng at man nettopp legger til rette for et spill av ulike horisonter i stadig sammensmeltning. Slik kan det oppstå mange ulike tolkninger fordi materialet, barnas og kunstnerens forståelse stadig møtes. Her kan det oppstå mer spesifikke tolkninger, ideer eller brennpunkt som man ønsker å utforske videre i prosessen (Rønningen, 2021, s. 294).

Observasjonsdata fra det kunstpedagogiske møtet analyseres med utgangspunkt i frem- og tilbakebevegelsen mellom kunstnerne og barna. I tillegg vil dramaturgens refleksjoner underbygge eller utvide forståelsen. Hvilke tolkninger oppsto, og hvilke ble mer varige i form av ideer som tok prosessen videre? I så tilfelle kan det være relevant å se på hvordan de tre horisontene smelter sammen. I behandlingen av observasjonsdata har vi sett både barnegruppen og kunstnerne som én stemme. Dette er en forenkling av materialet, men den ivaretar likevel meningsutvekslingen i den kunstneriske prosessen undersøkelsen bygger på. Dette valget bidrar også til å anonymisere barna.

Vesentlig er det at det er vi som tolker barnas innspill om språklige strategier i møte med den andre, og at barna ikke har et uttalt språksyn. Empirien består altså av barnas refleksjoner og innspill til kommunikasjonen mellom de to karakterene, mens det er vi som anvender empirien i en teoretisk diskurs.

Transspråking

Languaging (på norsk *språking*) kan defineres vidt som bruken av språk i samspill, også i samspill uten ord (Maturana, 1995). Ifølge de to biologene Humberto Maturana og Francisco Varela, som var de første som anvendte begrepet, utgjør våre handlinger som mennesker kunnskapene våre, og dette synet på samhandling krever en videre forståelse enn de meningsfulle fragmentene vi gjerne definerer som et språk (1998). I begrepet språking utvides dermed tale til å inkludere kroppsspråk og handlinger. Ofelia García og Li Wei hevder at begrepet språking trengs, ettersom den enkelte og dennes språkpraksis blir til samtidig, i vårt samspill med verden og dermed i de ulike meningsskapende prosessene vi er deltagere i (2019, s. 25). Slik utvikles språkpraksisene våre i takt med vår identitetsdannelse. De viser til A. L. Becker, som tidlig argumenterte for begrepet, ved å hevde at språket ikke bare er en kode eller et system av regler eller strukturer, men hele den prosessen som former erfaringer, lagrer dem, henter dem frem igjen og kommuniserer dem (Becker 1988 i García & Wei, 2019, s. 26).

Språking i didaktisk sammenheng er sentralt for refleksjoner, ettersom tanker, kunnskap og forståelser blir verbalisert og artikulert. Begrepet innebærer videre både det skriftlige og det muntlige, og viser til prosesser som skjer både individuelt og i et fellesskap. Språking inkluderer dermed de ressursene vi tar i bruk i ulike sammenhenger, individuelle og relasjonelle, og bidrar til en vid forståelse for hvordan vi samhandler og prosesserer kunnskap, erfaringer og mening.

For å vise komplekse flerspråklige praksiser tar García og Wei i bruk begrepet *transspråking* (2019, s. 35). De skriver: »*Transspråking er en tilnærming til bruken av språk, tospråklighet og utdanning av tospråklige som tar hensyn til deres språkpraksis – ikke som to autonome språkssystemer, slik tilfellet har vært tradisjonelt sett, men som ett felles språklig repertoar med trekk som samfunnet vårt hittil har definert som å tilhøre to atskilte språk*« (2019, s. 17-18). García argumenterer for at språkene til den flerspråklige er jevnbyrdige komponenter i det kommunikative repertoaret til språkbrukeren, og ikke ulike språkssystem (García, 2009). Hun vektlegger at transspråking er flere diskursive praksiser som flerspråklige anvender og utnytter for å skape mening i sin flerspråklige verden (2009, s. 45). Begrepet ble først brukt av Cen Williams på midten av 90-tallet. Han benyttet det i pedagogisk praksis der elever for eksempel ble bedt om å lese noe på engelsk og skrive om det på walisisk (García og Wei 2019, s. 36). I dag benyttes det for å vise de komplekse språkpraksisene til flerspråklige, både grupper og individer, samt til pedagogiske tilnærminger som tar i bruk disse komplekse praksisene (s. 37). Ifølge Hjalmar Eiksund er et grunnleggende pedagogisk premiss for transspråking at både førstespråket og andrespråket til elevene blir tatt i bruk i faglig arbeid, og ikke blir undervist i som ulike fag (Eiksund, 2019, s. 54). Eiksund viser til García når han peker på at hele repertoaret til språkbrukerne er fullstendig integrert som dynamiske og funksjonelle språklige ressurser i organiseringen og medieringen av de mentale prosessene.

I denne artikkelen undersøker vi hvordan transspråking blir realisert i møtet mellom to skuespillere og 10 barn i et fellesskap. Barnegruppen besto av flerspråklige og enspråklige barn. Problemet i den sceniske fremstillingen er at hovedkarakteren Luna og ballongfisken hennes ikke forstår hverandre. Samtalen om scenen som spilles ut, er dermed et eksempel på at barna møter en utfordrende kommunikasjonsituasjon, og de bidrar med innspill til hvordan disse to karakterene likevel kan samhandle. Vi vil undersøke hvordan barna uttrykker seg om og bidrar med forståelse for karakterenes transspråklige prosesser. »*We use language intentionally in order to achive our aim*«, skriver J. Normann Jørgensen (Jørgensen, 2008, s. 170) i en studie av hvordan flere språk tas i bruk blant flerspråklige barn og voksne. García og Wei argumenterer for et dynamisk språksyn (2019, s. 91), som kan forstås som synliggjøring av de involvertes flerspråklige innsikt og kompetanse.

Vår forståelse er at språket tilhører og beveger seg innenfor et system, men at det innenfor dette systemet skjer utforskning og gis åpninger for endringer. Når man ikke har et felles system gjennom et felles språk, er det nettopp disse andre ressursene som blir mest synlige, og transspråking blir det dominerende ved samspillet. I denne studien vil vi forstå barnas innspill i et metaperspektiv. Det innebærer å analysere barnas forslag til hvordan karakterene kan forstå hverandre, med begrepet transspråking som teoretisk bakgrunn.

Analyse og funn

Det kunstpedagogiske møtet med barna

Etter at kunstnerne hadde spilt ut scenen der Luna ikke fikk beholde fisken, stilte de barna spørsmål om hvor fisken bor. Barna ga enkeltstående svar som »...Syden« og »...Grønland«, men uten at de virket så interessert i å utforske dette videre. Disse spørsmålene engasjerte ikke barna i så stor grad som spørsmål om hva som skjer når Luna ikke forstår fisken. Barna vektlegger egentlig ikke at fisken ikke hører hjemme på rommet hennes, og dermed skiller seg ut som annerledes. De er ikke så opptatt av hvor den hører hjemme, hva som er hjemme, eller hvor Luna hører hjemme, selv om det er disse spørsmålene de først blir utfordret på. De svarer heller på hvordan fisken og Luna skal forstå hverandre. Dette ble dermed det interessante spørsmålet å forfølge for produksjonen generelt.

Barna tar ikke avstand fra fisken, men forklarer at foreldrene til Luna synes den er ekkel. Vi ser at barna har omsorg for fisken, de vil ikke at noen skal være ekle med den, og prøver heller å finne måter å gjemme den på dersom de opplever at den er i fare. Dramaturgen antar at dette er fordi barna lever seg inn i Lunas karakter, og at de inntar den samme rollen som henne, en som beskytter og som prøver å forstå. Det er gjennomgående at de ikke problematiserer fisken, sier dramaturgen, men de er engasjert i Lunas følelser knyttet til hvordan hun kan håndtere den. Dramaturgen uttrykker at barna er mest interessert i »...*hvordan kan vi håndtere våre egne følelser rundt det som er annerledes, og være sammen på en god måte selv om du er annerledes enn meg*«. I en frem- og tilbakebevegelse mellom kunstnerne og barnas ideer, innspill og responser (Rønningen, 2021, s. 293) velger kunstnerne hva de vil engasjere seg i videre, både i den kunstpedagogiske utprøvingen og i samtalen med barna. Vekten legges derfor på relasjonen mellom Luna og fisken, heller enn på hva som gjør at fisken ikke passer inn i Lunas verden.

I det videre opplegget viste kunstnerne en scene for barna der Luna ikke forstår hva fisken sier. Skuespilleren spør barna: »*Jeg forstår ikke hva fisken sier, kan dere hjelpe meg?*« Her er et lite utdrag fra dialogen:

Luna (skuespilleren): Hva kan man gjøre hvis man ikke forstår noen da?

Barna: Kanskje engelsk

Luna: Kanskje engelsk. OK.

Barna: Eller kurdisk

Barna: Eller japansk

Barna: Eller norsk

Luna: Kanskje man bare skal prøve å snakke masse forskjellige språk? Hmm.

Luna: Kon'nichiwa ('hallo' på japansk).

Fisken: Tsuki (måne på japansk)

Luna: Hello (engelsk)

Luna: Kan dere noen spennende språk?

Barna: Ice-cream

Luna: Dere kan engelsk også

Luna: (Henvendt til fisken) Ice-cream

Fisken: Moon

Barna: Jeg kan litt dansk: (svarer med tullespråk)

Med bakgrunn i hele samtalen mellom skuespillerne og barna har vi systematisert forslagene fra dem inn i fem ulike strategier:

Å herme (betyr å imitere eller etterligne)

Å prøve å si ulike ord for å se om fisken forstår noen av dem

Å forsøke å snakke et annet språk, for eksempel engelsk

Å lære den andres språk

Å vise hva man mener, for eksempel gjennom tegn, i stedet for å snakke

Dramaturgen forteller at hun opplever at den sterkeste strategien barna foreslår for Luna, er at hun skal gjenta det den sier. Hun tenker at dette er naturlig for barna å foreslå, fordi det er en vanlig strategi i den fasen de selv er i. Barn hermer ofte sitt førstespråk, men enda tydeligere blir denne strategien når man lærer et andrespråk i barnehagen. Da er herming en svært sentral strategi (Grøver, 2019). Barna foreslår også at Luna skal si ord som ligner på det ordet fisken sier. Når fisken sier »...lua« med en litt merkelig betoning, prøver barna seg frem og spør: »Er det lue du mener?«, og lurar på om den fryser. Slik kommer den første strategien konkret til uttrykk i utforskningen av felles referanser og dermed forståelser.

Den andre strategien kaller dramaturgen en slags kaosstrategi, for her foreslår barna for Luna at hun skal si mange ulike ord for å teste om fisken kan forstå dem. Det virker ikke som om de har et klart formål vedrørende forståelse og meningsskapning, men at de forsøker å finne noen ord de kan ha felles. Barna oppfordrer for eksempel Luna til å si »...iskrem« og »...edderkopp«. Fisken svarer fortsatt bare »...lua« – og barna oppnår kommunikasjon, men ikke gjensidig forståelse.

Engelsk blir foreslått som et lingua franca, et fellesspråk, og barnas språksyn er, ifølge dramaturgen, at språk er noe alle kan lære. Deres holdning til språk er svært lite problematiserende, de ser heller at ulike språk er tilgjengelige for oss. Som vi har sett forteller enkeltbarn at de kan dansk og engelsk, men uten at vi kan si noe om hva de legger i begrepet

»...å forstå«. For eksempel sier én at hen kan engelsk, og eksemplifiserer med ordet »ice cream«. Det at kommunikasjonen er ufullstendig, er ikke et problem for barnet, og det at de mestrer noen ord på for eksempel engelsk, likestilles med at de kan språket. Det er likevel interessant at flere av barna er flerspråklige, men det er engelsk og dansk som det fremheves innsikt i. Dermed kan vi ane en rangering av statusen til ulike språk i og med at flere av barna har et ikke-vestlig førstespråk som de tier om.

Når barna ser at fisken og Luna fortsatt ikke forstår hverandre, foreslår de først at Luna kan gå på skole for å lære fiskens språk. I tillegg foreslår de også det motsatte – kanskje fisken kan lære norsk? Vi kan merke oss at det er hva Luna selv kan gjøre, som settes fremst. Det sier også noe om at fiskens språk vurderes som en verdi. Vi kan tolke dette som at barna har et ønske om at Luna skal hjelpe fisken, og de opplever nok henne som den mest aktive av de to karakterene, og den de identifiserer seg med.

I den improviserte sceniske utprøvingen ser barna at heller ikke denne strategien virker. Fisken har vanskelig for å lære Lunas språk, og Luna forstår heller ikke hva fisken sier. Luna blir oppgitt og sier til barna: »Dette går ikke, hva skal jeg gjøre nå?« Én av de barnehageansatte viser til en kjent situasjon for dem i barnehagen. De har et barn som ikke har lært norsk ennå. »Hva gjør dere da?«, spør hun. Da svarer barna at man kan vise i stedet for å si. Barna forklarer at Luna kan prøve å gjøre tegn slik at fisken forstår henne. Selv om dette bare er ett av mange innspill barna har, blir det av de mest sentrale å utforske i det sceniske arbeidet og i det relasjonelle som skjer mellom fisken og Luna på scenen.



Å etterligne det den andre sier eller gjør er sentralt for barna. Her hermer Luna (Nami Kitagawa Aam) etter ballongfiskens følelsesuttrykk. Foto: Marianne Bain/Unge Viken Teater

Det kunstpedagogiske møtets påvirkning på den kunstneriske prosessen

Det kunstpedagogiske møtet førte til utviklingen av det sceniske arbeidet på tre nivå:

1. Utviklingen av narrativet og relasjonen mellom karakterene
2. Scenisk uttrykk, for eksempel utvikling av en lekpreget koreografi med tegn som språk
3. Utvikling av konseptet »Lunas indre reise«

I kunstnerens videre utvikling av historien prøver karakteren Luna ut ulike språklige strategier i møte med fisken: Hun hermer etter den, og prøver å si ulike ord til fisken både på norsk og på engelsk for å se om den forstår (barnas strategi 1, 2 og 3). Når det ikke går, prøver Luna å lære fisken å snakke norsk (barnas strategi 4). Når det også mislykkes, oppdaget kunstnerne at fortellingen kan ha godt av at Luna faktisk gir opp å snakke med fisken. Hun går i stedet og gjemmer seg under et teppe. Denne endringen blir også en løsning på problemet med den passive fisken for kunstnerne. Når Luna gir opp, er det plutselig fisken som må ta initiativ, for den trenger jo henne for å finne veien hjem. Barnas strategier påvirket kunstnerens utvikling av narrativet helt direkte, og gjennom å prøve ut barnas foreslåtte strategier i form av scener, utvikler også relasjonen mellom de to seg. Men hva skjer så videre? Hvordan kan fortellingen utvikle seg herfra? For kunstnerne stoppet prosessen litt opp, før det ble tydelig at fisken kunne aktiviseres og bli en tydeligere karakter.

Kunstnerne gikk derfor tilbake til de innspillene de hadde fått fra barna, der den siste strategien særlig ble løftet frem. Det å vise hva man mener i form av tegn og lek, i stedet for å snakke (barnas strategi 5), ble gjenstand for scenisk utprøving. Kunstnerne oppdaget at denne inngangen fungerte bra, fordi det er når fisken tar initiativ til å leke med Luna, at motløsheten hennes forsvinner. I en lek mellom de to lytter Luna til fisken ved å følge dens bevegelser kroppslig. Det er gjennom denne leken, og gjennom de bølgende bevegelsene de to gjør sammen, at hun forstår at det neste stedet de skal reise til, er havet. Det er verdt å merke at herming, den strategien barna vektla i størst grad, gjør seg gjeldende også her, bare i kroppslig form.

Det neste nivået, altså det sceniske uttrykket, ble også påvirket av barnas innspill. I prosjektets neste utviklingsperiode, våren 2021, så kunstnerne på hvordan narrativet hadde utviklet seg til også å inkludere tegn som språk. Dette førte til at kunstnerne ønsket å forsterke betydningen av tegn som kommunikasjonsform. De utviklet derfor en koreografi der de to karakterene kommuniserer gjennom tegn i leken mellom seg, og dette grepet blir en sentral del av forestillingens sceniske uttrykk.

Kommunikasjonen i leken blir også viktig for utviklingen av forestillingens konsept. Konseptet blir tydeliggjort for kunstnerne også på bakgrunn av dialogen med barna. Vi har sett at barna ikke er opptatt av fiskens annerledeshet, hvor den hører hjemme, eller hva et hjem er – de identifiserer seg med Luna og ønsker å forstå hva hun kan gjøre i den aktuelle situasjonen. De er interessert i hennes følelser om hvordan fisken har det. Et hovedspørsmål for dem synes å være hvordan vi kan være sammen med noen som er annerledes enn oss selv, på en god måte. Her ser vi at barnas interesse (Lunas forhold til fisken) bidrar til å endre kunstnerens syn på materialet. Boka tillater blant annet både en ytre og en indre tolkning (landscape vs. mindscape). Er det som skjer med Luna, en ytre reise der hun tar med seg fisken for å finne ut hvor den hører hjemme? Eller er vi vitne til en indre reise der Lunas egen

annerledeshet egentlig er tema? Her møtes kunstnerens, barnas og materialets horisonter, og det utvikles en mer varig idé for forestillingen, den konseptuelle ideen. Konseptet for forestillingen blir nå at det er Luna selv som føler seg annerledes, og at det er hun som i sin lek med fisken forsøker å finne ut av hva man kan gjøre for å passe inn. Konseptet blir dermed også nært knyttet til leken: Alt Luna gjør, kan ses som hennes lek med en ballongfisk som muligens egentlig bor på rommet hennes. Gjennom leken kan Luna prøve ut ulike strategier for å hankses med sin egen annerledeshet. Dette knyttes også til det sceniske uttrykket, der kommunikasjon gjennom lek blir avgjørende for at man kan forstå hverandre.

Diskusjon

Et utvidet syn på språk og kommunikasjon

Jonas Yassin Iversen (2019) argumenterer for et språksyn der språk ikke fyller funksjonen som kode, system, strukturer eller objekt, men, i pedagogisk sammenheng, som aktivitet eller praksis. Forskere på transspråking vurderer språk som kommunikasjonsmåter, og Iversen støtter seg til Baker og Wright (2017) når han viser til en fokusendring i undervisningssammenheng: fra språket som »kode« til språket som »funksjon« (Iversen, 2019, s. 52). En norsk elev kan fremstå som enspråklig, skriver han, men er kjent med ulike dialekter, forstår gjerne svensk og dansk, kan mye engelsk og har lært enten spansk, fransk eller tysk som fremmedspråk på ungdomsskole og videregående skole. Eleven har dermed et vidt lingvistisk repertoar (s. 53), og dette, i likhet med at noen av elevene vokser opp med flere språk i sin hjemmesfære, bør anvendes i språkundervisningen, hevder han. Tankegangen er ny i undervisningssammenheng, og mye tyder på at også barnehagepraksisen bærer preg av en enspråklig ideologi (Giæver, 2020; Belseth, 2021).

Barna i referansegruppen har også forslag til kommunikative handlinger som vitner om innsikt i hva det innebærer å kunne et språk som et system eller en kode. Ett av forslagene er nettopp å lære den andres språk. Samtidig låser eller isolerer ikke barnegruppen språkene, når de foreslår å prøve å si ulike ord for slik å se om man likevel kan forstå hverandre. Transspråking innebærer å bruke av hele sitt språklige repertoar uten å la seg hindre av de grensene vi gjerne definerer som et språk (Otheguy, García & Reid, 2015, s. 281). Barna synes å utforske møtepunkter i språkene. En av de vanligste strategiene barn benytter når de lærer et andrespråk, er å repetere andre (Grøver, 2019, s. 60-61). Særlig er det yringer som understøttet barnets ønske om kontakt, som blir repetert (s. 61). Denne språklige strategien foreslår også barna i referansegruppen at Luna kan benytte seg av, og vi kan anta at det er strategier barna selv har brukt, særlig i møte med ord, utsagn og yringer de ikke helt forstår. Ifølge Grøver (s. 61) viser repetisjonen som strategi en interesse for og tilpasning til samtalepartneren, og slik blir også Lunas ønske om å forstå fisken uttrykt i samtalen mellom skuespillerne og barna.

Engelsk som lingua franca er også noe barna som gruppe synes å ha forståelse for, når de foreslår at Luna kan prøve å snakke engelsk. Gjennom et felles språk kan kommunikasjonen foregå på tvers av førstespråk. Slik bringer de et større språklig repertoar på bane. Det virker som barna har et avslappet forhold til å kunne et språk, og likestiller dette med å ha kjennskap til et språk, for eksempel ved å kunne si enkeltord. Resonnementet forfølges av at det heller ikke er usannsynlig at den andre karakteren, fisken, deler dette språket med Luna. Forslagene om å lære den andres språk eller benytte engelsk handler om å utnytte de rent språklige ressursene karakterene besitter.

Den siste av barnas språklige strategier utvider måten å forstå kommunikasjonen på, når barna foreslår alternativer til å snakke i samspillet, for eksempel å bruke tegn. Transspråking handler om det å ta i bruk alle mulige kommunikasjonsformer, inkludert det vi har på oss og ting vi bruker, slik som ulike artefakter i tillegg til den flerspråklige ressursbanken. Når tegn bringes på bane, er det kommunikasjonens utvidete muligheter som utforskes. I skolesammenheng fremmer Ofelia García, Susana Johnson og Kate Seltzer (2017) fire prinsipper for transspråking i vurderingssituasjoner. Dette kan ikke umiddelbart overføres til en barnegrupes forslag til karakterer i en teaterproduksjon, men vi trekker likevel frem viktige forutsetninger for at transspråking skal lykkes. Det handler om tilgjengelighet til ressurser og at situasjonen ikke oppleves truende, men der elevene kan trekke på sine mellommenneskelige og intrapersonlige ressurser så vel som eksterne ressurser for å vise hva de vet og kan (García, Johnson & Seltzer, s. 82). Den utvidede kommunikasjonsformen settes i fokus, og for å få fullgodt utbytte av transspråking, kreves en trygghet i relasjonen. Barnas forslag kan forstås som at de opplever relasjonen mellom fisken og Luna som en relasjon der kommunikasjon kan utforskes. Teaterproduksjon kan antas som en trygg ramme for deres egen utforsking, fordi alle forslag spilles ut og dermed tas på alvor av mottakerne.

Barnas bidrag til utviklingen av forestillingen

Ifølge dramaturgen er barnas viktigste påvirkning på sceneteksten at den indre reisen, mindscape, ble inngangen i det videre arbeidet. Det er svært vanlig med en symbiose mellom barnet og lekene eller dyrene deres i litteratur for barn da det gjør barnekarakterene sterke, vise og beskyttende (Fodstad & Alfheim, 2018, s. 13). I en slik analyse av bildeboka kan fisken sies å kun høre hjemme i lunakarakterens kladdebok, mens i teaterstykket får karakteren liv gjennom at Luna leker den frem. Leken fungerer som et sted der hun lærer om seg selv, om sine egne verdier og holdninger. Slik rommer leken en utforskning av ulike versjoner av egen identitet, der hennes multimodale og flerspråklige språkpraksis er vesentlig. Dette bidro i forestillingen til et scenisk uttrykk med en lekpreget koreografi som innebærer tegn, herming, utforskning av lyder og bevegelser i en flerspråklig kontekst. García og Wei understreker at de vurderer tegn som del av sitt transspråkingsbegrep, og dermed vektlegger de også kommunikasjonens multimodale natur som særlig tydelig i flerspråklige kontekster (2019, s. 44). For dem er alle modaliteter som skaper mening, inkludert i måten transspråking kommer til uttrykk på (2019, s. 45), og det sceniske uttrykket i forestillingen viser en oppfatning av språk som har et transspråkingsperspektiv, på grunn av barnas innspill. Gjennom denne vinklingen bidrar forestillingen til å synliggjøre både den komplekse språkutvekslingen mellom karakterer som har ulike historier, altså Luna og fisken, og at den komplekse flerkulturelle identiteten Luna bærer med seg, uttrykkes gjennom transspråkingen.

Barna i referansegruppen gir kunstnerne impulsene til å spille ut det Wei omtaler som et *transspråkingsrom* (García og Wei, 2019, s. 40). Språkkoder som tradisjonelt har vært praktisert på forskjellige steder og i ulike sosiale rom, brytes da ned. Wei omtaler studiene av to- og flerspråklighet som preget av »...*kunstige skiller*«, der språkskillene setter grenser både mellom ulike samfunn og mellom ulike individer (2019, s. 40). I et transspråkingsrom kan den flerspråklige la personlige erfaringer, tro, holdninger, ideologi og evner inkluderes (2019, s. 40). I forestillingen kommer dette frem gjennom at leken åpner for et rom av fellesskap der språklige og kroppslige strategier settes i spill. Luna kan spille ut sine ulike kulturelle erfaringer i leken med fisken.

Transspråkingsperspektivet i forestillingen bidrar dermed til at handlingen peker ut over et mindre miljø til et større, fra rommet til Luna i familiens hjem, til byen og samfunnet og like til månen som symbol for en hel verden. Det er også et frigjøringsaspekt i fortellingen, som kan knyttes til det å finne veien hjem, altså til dit karakterene opplever å høre til. Det flerspråklige perspektivet bidrar til å styrke denne forståelsen, og referansegruppen av barn, som ikke vet at fisken snakker andre språk og ikke bare lager tilfeldige lyder, har likevel en forståelse av flerspråklighet som en ressurs man kan bruke av. De har heller ikke låst oppfatningen sin av et språk til »...et helhetlig språkssystem«, men knytter språk til enkeltord og utforskning av språklige erfaringer i samspillet med andre. For dem synes kommunikasjonen, leken og samspillet mellom karakterene viktigere enn at de skal utveksle et sett tanker og forståelser. Forestillingen dreier seg derfor også om betydningen av leken for barnet, og hvordan transspråking muliggjør samhandling i leken med både kropp og ord, men uten språkets begrensning som et helhetlig og lukket system. Leken muliggjør et fellesspråk mellom de to karakterene, uavhengig av fastlagte språkssystem.

Begrepet transspråking kan sies å ha et dobbelt perspektiv. For det første hva det kan ha å si for *oppfatningen* av språk, og for det andre hva det kan ha å si for *opplæringen* i språk. Begrepet er i liten grad knyttet til barnehageforskningen, men barn lærer tidlig hvilke språk som dominerer, har gyldighet og kapital. I artikkelen har vi sett at referansegruppen av barnehagebarn har ideer til samhandling som kan tillegges et transspråkingsperspektiv. Samtidig ser vi at det er engelsk og dansk som trekkes frem som språk barna hevder de kan. De flerspråklige barna fremhever ikke sine språk, og det kan antyde at transspråkingsperspektivet ikke nødvendigvis er etablert i barnehagens språkpraksis. For barna representerer leken i ulike former og på ulike arenaer deres væremåte. I artikkelen har vi sett hvordan transspråking engasjerer barna når det skjer i leken, i det relasjonelle mellom Luna og fisken. Slik bidrar denne artikkelen til å konkretisere transspråking i barns liv, som et ledd i deres lekne utforskning. Transspråking i barns lek er vesentlig for å gi de flerspråklige barnas erfaringer, historier og ressurser gyldighet.

Avslutning

I denne artikkelen har vi undersøkt hvordan samspillet mellom en barnegruppe og kunstnere i en forestillingsprosess har bidratt til forestillingens utforskning av språklig samhandling når de to karakterene ikke forstår hverandre gjennom et felles språkssystem. Vi har sett at barnas språklige strategier inkluderer utforskning av flerspråklig verbal og non-verbal kommunikasjon. Barnas konkrete innspill ble delt inn i fem hovedgrupper bestående av herming, utprøving av ulike ord, forsøk på å snakke et annet språk, forsøk på å lære den andres språk og på å vise hva man mener, i stedet for å benytte verbalspråk. Alle innspillene er oppfordringer til karakteren Lunas aktive handlinger, der samspillet og det relasjonelle møtet settes foran forståelsen av for eksempel hvor fisken hører hjemme, hvordan den kan passe inn, eller hvor Luna skal følge den. Barnegruppen samlet sett fremmer, slik vi tolker det, transspråklige perspektiver for kommunikasjon mellom barnekaraktene og ballongfisken hennes. Kommunikasjonen de legger opp til, er aktive handlingsprosesser som fordrer utprøving av ulike språklige strategier, inkludert et dynamisk språksyn.

De språklige strategiene bidro til utviklingen av forestillingen på flere nivå: av narrativet, av det sceniske uttrykket og av selve konseptet. Strategiene bidro svært direkte til utviklingen

av narrativet ved at barnas forslag blir Lunas strategier i møte med fisken. Utforskingen av den siste strategien (å vise, for eksempel gjennom tegn) bidro også til å endre relasjonen mellom de to, slik at fisken også kunne bli en mer aktiv karakter i forestillingen. Denne strategien førte til en utvikling av det sceniske uttrykket i form av koreograferte leksekvenser der også tegn er inkludert. I utviklingen av forestillingens konsept der Lunas indre reise er den mest sentrale lesemåten, er også leken viktig. Dersom det er Luna som egentlig føler seg annerledes, og som prøver ut måter å håndtere verden på, er leken helt avgjørende for hennes utforsking. Det er i leken at hun egentlig »finner« ballongfisken (hun leker den frem selv), og det er i leken at hun prøver ut ulike måter fisken kan håndtere det å ikke være som alle andre på. Leken er stedet der man gjennom fantasi også kan undersøke egne holdninger og verdier, både til seg selv og til andre rundt seg. I forestillingen blir leken dermed det trygge stedet der Luna kan utforske og prøve ut egne holdninger og verdier for å komme nærmere en forståelse av seg selv. Samtidig blir den også det stedet, i forestillingens konsept, der man kan møtes uavhengig av språk. Et felles sted der sang, bevegelse, utprøving av ulike språk og herming blir noe felles som gjør at man kan samhandle og forstå hverandre til tross for at man ikke deler språk.

I leken oppstår det vi har vist som et transspråkingsrom. Studien bidrar dermed til å konkretisere transspråking i et barneperspektiv. Bruk av transspråking i barns lek er hittil lite utforsket for barn i barnehagealder. Gjennom denne studien har barn i alderen 3-6 år bidratt med ideer til språklige strategier når to karakterer ikke deler språk. For mange av dagens barnehagebarn er det en kjent situasjon både å møte andre barn som er nye i majoritetspråket, og å oppleve at de selv ikke mestrer majoritetspråket aldersadekvat. Barn møtes gjerne i leken, og leken kan i seg selv også betraktes som en estetisk prosess. Et sentralt spørsmål i forlengelse av denne studien er: Hvordan kommuniserer barn som ikke deler språk, i leken? Gjennom kunsten og leken kan vi få tilgang til hvordan transspråking arter seg mellom barn, og kanskje vil en slik innsikt utfordre gjeldende språksyn (se for eksempel Gæver & Tkachenko, 2019). Flere studier som viser hvordan barn tenker og handler når de kommuniserer og leker med barn de ikke deler språk med, kan bidra til økt forståelse for hvordan både barnehage og skole kan tilrettelegge for inkludering i lek og samhandling.

Noter

1. Forestillingen har endelig premiere høsten 2023 på Unge Viken Teater på Lillestrøm, like ved Oslo. Forestillingens forprosjekt ble gjennomført høsten 2020, og et nytt utviklingsarbeid/forprosjekt ble gjennomført våren 2022.
2. Devising innebærer ofte, men ikke alltid, at ensemblet sammen skaper forestillingen, og i amerikansk sammenheng beskriver man gjerne dette aspektet som »...*collaborative creation*«, ifølge Govan, Nicholson og Normington. I europeisk sammenheng er dette ofte referert til som »creative collctives«. Begge disse begrepene innebærer en forståelse av at det er gruppens som sammen skaper en forestilling (Govan, Nicholson, Normington, 2007, s. 4)

Referencer

- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Belseth, K. (2021). »Han har ikke språk, han« – et fanoniansk perspektiv på flerspråklige barns posisjon i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Vol 105, utg. 1, s. 55-69. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-06>
- Eiksund, H. (2019). Språkpraksiser i randsona. Eit portrett av ein hovudmålsbytar. *Målbryting*. Nr. 10, *Språk og skole*, s. 49-69. <https://doi.org/10.7557/17.4971>
- Fangen, K. (2020). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fodstad, C.D. & Alfheim, I. (2017). Veien hjem i *En fisk til Luna*. *Barn*. 35(1), s. 7-21. <http://hdl.handle.net/11250/2557729>
- Gadamer, H-G. (2012). *Sannhet og metode*. Pax forlag.
- Garcia, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. I: Mohanty, A., Panda, M., Phillipson, R. og Skutnabb-Kangas, T. (Red.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*, s. 128-145. Orient Blackswan.
- García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Brooks Publishing.
- Garcia, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Giddens, A. (1987). *Social Theory and modern sociology*. Polity Press.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Det norske samlaget.
- Giæver, K. (2020) *Dialogens vilkår i den flerkulturelle barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens praksis*. Doktoravhandling. Høgskolen i Innlandet (INN). <https://brage.inn.no/inn-xmliu/handle/11250/2682355>
- Govan, E., Nicholson, H. & Normington, K. (2007) *Making a performance. Devising histories and contemporary practices*, Routledge.
- Grøver, V. (2019). *Å lære språk i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haagensen, C. (2014) *Lived experience and devised theatre practice: A study of Australian and Norwegian theatre students' devised theatrical practice*. [Doktorgradsavhandling, Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. [NTNU Open: Lived Experience and Devised Theatre Practice: A Study of Australian and Norwegian Theatre Students' Devised Theatrical Practice](https://brage.ntnu.no/handle/11250/2682355)
- Haagensen, C. (2018 a). Gruppeprosesser og faseinndeling i egenskapt teater. I: V. Aune & C. Haagensen (red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonestetiske innganger*, s. 179-198. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43>
- Haagensen, C. (2018 b) »Speil, speil på veggen der«: Målgruppearbeid i egenskapt teaterproduksjon for ungdom. I: V. Aune & C. Haagensen (red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonestetiske innganger*, s. 199-221. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43>
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia*, vol. 118 (Issue 1), s. 98-106. <https://doi.org/10.1177/1329878X0611800113>
- Heddon, D. & Milling, J. (2006). *Devising performance: A critical history*. Palgrave MacMillan.
- Iversen, J.Y. (2019). »Translanguaging« and the implications for the future teaching of English in Norway. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*. 7 (1), s. 50-66. [10.46364/njmlm.v7i1.520](https://doi.org/10.46364/njmlm.v7i1.520)

Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents. *International Journal of Multilingualism*. Vol. 5, (Issue 3), s. 161-176.

<https://doi.org/10.1080/14790710802387562>

Kittang, A. (1979). Hermeneutikkens historie fra Dilthey til Habermas. I: A. Kittang & A. Aarseth (Red.), *Hermeneutikk og litteratur*, s. 40-66. Universitetsforlaget.

Maturana, H. & Francisco, V. (1998). [1. utg. 1973, revidert utg. 1987] *The Tree of Knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*. Shambhala.

Oddey, A. (1994) *Devising theatre. A practical handbook*. Routledge.

Otheguy, R., García, O. & Reid, Wallis (2015). Claryfying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), s. 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>

Rasmussen, B. & Gjørum, R.G. (2012) Vitenskapsteori og kunnskapssyn i anvendt drama/teaterforskning. I: B. Rasmussen & R. G. Gjørum (red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*, s. 7-23. Fagbokforlaget.

Rønningen, L.H. (2021) Fra impuls til konseptuell idé i egenskap barneteater – En hermeneutisk prosess i samspill mellom barn og kunstnere. I: B.-T. Bandlien, I. O. Olaussen, M.-A. Letnes & E. Angelo (Red.) *Utdanning i kunstfag: Samarbeid, kvalitet og spenninger*, s. 283–308. *MusPed:Research: Bd. 3*. <https://doi.org/10.23865/noasp.152.ch1>

Forfatterbiografier

Cecilie Dyrkorn Fodstad er førstelektor ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH). Hennes forskningsinteresser er barnelitteratur, litteraturdidaktikk og flerspråklighet i barnehagen.

cfo@dmmh.no

Lene Helland Rønningen er førsteamanuensis i drama og teater ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hun er også kunstnerisk leder i Fabularium Produksjoner. Hennes forskningsinteresser er teater for og med barn og unge, dramapedagogikk, samt teater i ulike sosiale og kulturelle kontekster.

lene.ronningen@ntnu.no

