



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 64 2020 • Årgang 37 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Tema: Værdier i børnekulturen

Redaktion: Herdis Toft





tidsskrift for børne- og ungdomskultur BUKS 64

tema: værdier i børnekulturen

redaktion: herdis toft

layout og tilrettelæggelse: alfred christen iversen

foto og grafik: forfatterne eller anført

foto omslag: annahelena skov iversen

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,
carsten jessen*

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

Indledning <i>Herdis Toft</i>	05
Børneleg som legepraksis: en aristotelisk forståelse af legens værdi (fagfællebedømt) <i>Lasse Nielsen</i>	09
Spontane aktiviteter - fra policy-begreb til pædagogisk faglighed (fagfællebedømt) <i>Christina Haandbæk Schmidt og Rikke Toftgaard Rossen</i>	31
Med Nour i børnehaven og Mustafa i kiosken – etnicitet og kulturmøder i billedbøger for børn (fagfællebedømt) <i>Ditte Andreassen og Helle Hovgaard Jørgensen</i>	47
Kunstnerduoer, Kunstlaboratorier og KUNSTgødning (fagfællebedømt) <i>Tatiana Chemi, Hanne Kusk og Shuangshuang Xu</i>	69
Er der censur i dansk børnefilm? – et insiderblik på vilkårene for dansk børnefilmproduktion <i>Marie Rønn og Jeppe Vig Find</i>	93
Fra arkivet	
Børnehaven Bentesvej – Hr. Ning, Revlementet og andre fortællinger <i>Claus Jensen og Lisbeth Saugmann</i>	117
NYT fra feltet	
Merete Dael, Jan Helmer-Petersen og Beth Juncker (red.): Børnekultur i Danmark 1945-2020. <i>Anmeldelse ved Helle Hovgaard Jørgensen</i>	136
Anja Kirkeby: Hør, hvad jeg tegner! Tegning i pædagogisk arbejde med børn <i>Omtale af Herdis Toft</i>	141

A stylized, light-colored silhouette of a person walking, positioned in the upper right quadrant of the page. The figure is composed of simple, rounded shapes, giving it a modern, graphic appearance. The background is a solid orange color, which contrasts with the light silhouette.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 64 2020 • Årgang 37 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Herdis Toft

Indledning

Indledning

Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur har i sine seneste numre været centreret omkring temaet Den fænomenale leg, som blev undersøgt med et kulturanalytisk og praksis-sensitivt blik for at kunne svare på spørgsmål som: Hvordan gøres leg? Hvad sker der i leg? Hvad kan leg? Hvem leger? Hvor leges der? og Hvornår leges der? I dette nye nummer af tidsskriftet udvider vi svarhorisonten for sådanne spørgsmål. Vi ønsker at samtænke de æstetiske udtryksformer og -måder, som vi finder i legeprocesser, med dem, som vi finder i kunstneriske processer. Vi tager livtag med temaet: Værdier i børnekulturen. Vi spørger nysgerrigt ind til en problemstilling, som er relevant i rigtig mange af de projekter af børnekulturel og pædagogisk-didaktisk art, der i disse år sættes i værk over hele landet. Vi spørger: Leg er ingen kunst – eller er den? Og omvendt: Kunst er ikke leg – eller er den? Og vi spørger især til de værdimæssige aspekter heraf: Hvilke kulturelt og institutionelt indlejrede opfattelser af immaterielle værdier viser sig i det børnekulturelle felt? Svaret herpå har jo også betydning for de materielle værdier, feltet kan få tildelt. Hvad ser vi/de som værdifuldt (og dermed ønskværdigt), og hvad ikke?

Bidragyderne til dette nummer ser på kultur både for, med og af børn, og deres blikke spænder fra det primært filosofiske og kritisk-analytiske til det engagerede og praksisnære. Tilsammen forholder de sig ikke alene til et børneperspektiv på leg, kunst og pædagogik, men også til de værdiopfattelser, der viser sig i hhv. et lovgivningsperspektiv og et udøvelsesperspektiv. De forskellige forfattere har et direkte, nært og engageret forhold til feltet. Dermed har de en reflekteret 'insider-viden', som vi mener, det er væsentligt at få frem i lyset, ikke mindst fordi besvarelser af værdispørgsmål viser det børnekulturelle felt som et potentielt minefelt fyldt med paradokser, konflikter og udfordringer.

Den første artikel, *Børneleg som legepraksis: en aristotelisk forståelse af legens værdi*, er skrevet af Lasse Nielsen, lektor i filosofi. Han ser tilbage på Platon og Aristoteles som legefilosoffer i et værdiperspektiv, der rækker direkte op til nutidens forståelsesrammer og værdimæssige positioner: Som aristotelisk praksis er leg en central menneskelig aktivitet, der bærer en iboende værdi, som realiseres ved at mestre aktiviteten, hvilket kræver erfaring og træning. Han begrundet dermed tre afgørende påstande, som på paradoksal måde henhører under samme legebegreb, nemlig at børneleg har værdi i sig selv, at børneleg har afgørende instrumentel værdi, og at der findes dårlig leg.

Den næste artikel, *Spontane aktiviteter – fra policy-begreb til pædagogisk faglighed*, fastholder det værdimæssige fokus og tilføjer den et diskursivt-analytisk perspektiv på lovgivning og vejledning i læreplanspraksisser i daginstitutionerne. Artiklen er skrevet af Christina Haandbæk Schmidt og Rikke Toftgaard Rossen fra University College Lillebælt. På baggrund af empiriske analyser undersøger de policy-begrebet om spontane aktiviteter som et både pædagogisk og politisk fænomen. Målet er, med afsæt i improvisationsteori, at diskutere, hvordan spontane aktiviteter kan producere (nye) fagligheder for pædagogerne.

Efterfølgende føres det værdimæssige perspektiv videre i artiklen *Med Nour i børnehaven og Mustafa i kiosken – etnicitet og kulturmøder i billedbøger for børn*, skrevet af Helle Hovgaard Jørgensen, University College Lillebælt samt Ditte Andreassen, illustrator og billedkunstformidler, master i børne- og ungdomskultur/MBU. De undersøger, hvordan børnesyn og kulturforståelse spiller ind i fremstillinger af kulturmøder i dansk børnelitteratur i det 21. århundrede som fx billedbøgerne *Nour og Noras første dag i børnehaven* og *Mustafas*

Kiosk. De fremanalyserer, at selv med de bedste intentioner risikerer tilsyneladende inkluderende fortællinger at indeholde selvmodsigelser og utilsigtede stereotyper i såvel illustrationer som tekst.

Artiklen *Kunstnerduoer, Kunstlaboratorier og KUNSTgødning*, som er skrevet af Tatiana Chemi og Shuangshuang Xu, begge fra Aalborg Universitet, samt Hanne Kusk fra DPU, Aarhus Universitet, tager udgangspunkt i *KUNSTGØDNING*, et nordjysk tværkommunalt samarbejde om kunst og dannelse i dagtilbud. Heri udfolder de med deres teoretiske og aktionsforskningsmæssige tilgang brugen af artfulness som metode. De beskriver deres væsentlige fund i projektet og knytter dem til kunstnerduoernes arbejde, den tværæstetiske tilgang, kulturskolernes deltagelse og observationsrolle samt det kreative laboratorium, som indeholder leg, trykthed, eksploration og samskabelse.

Er der censur i dansk børnefilm? – et insidertilblik på vilkårene for dansk børnefilmproduktion er skrevet af Marie Rønn og Jeppe Vig Find, Pilot Film ApS og producenter og instruktører af børnefilmen *Landet af Glas*. De fortæller om sammenstødet mellem at ville skabe en kunstnerisk ambitiøs film med indbygget børneperspektiv og statslige bedømmelseskriterier, ikke mindst aldersmærkning. Deres brug af insiderrapporter og interviews viser både immaterielle og materielle værdier, der lægges til grund for bl.a. Medierådets vurderingspraksis. De diskuterer, om der faktisk er tale om censur, herunder selvrensensur, af dansk børnefilm, og hvilke begrundelser for og imod, der bliver givet herfor.

Det foregående nummer af tidsskriftet fremlagde historiske eksempler på brug af uderum for børns legeaktiviteter. Denne gang har vi bedt to pædagoger, Lisbeth Saugmann og Claus Jensen, der var aktører i feltet allerede i 1970'erne, om at præsentere materiale fra deres arkiv med fokus på både pædagogers og børnehavebørns udtryksformer. De fortæller i artiklen *Børnehaven Bentesvej – Hr. Ning, Revlementet og andre fortællinger* deres historie(r), som vi kobler med eksempler fra andre aktører i feltet, og som vi håber kan sætte tanker i gang hos nutidige pædagoger om, hvordan det står til i dag, så mange år efter, – men måske alligevel ikke så mange år efter? Skulle nogle af læserne ligge inde med tilsvarende materiale, vil vi i redaktionen gerne modtage det også. Vi tænker nemlig, at både det historiske og det aktuelle indblik i børnekulturens former har betydning for forståelsen for, hvad der kan og må gøres i et fremtidsperspektiv. Således slutter vi nummeret af ved at give plads for både børnenes og pædagogernes brug af æstetiske udtryksformer og måder og på den måde demonstrere, hvad de i det daglige til- og fraskriver værdi.

Endelig har vi nu i slutningen af tidsskriftet etableret en sektion, som giver plads til omtale eller anmeldelser af nyudgivelser og nye tiltag på det børne- og ungdomskulturelle felt, som vi mener kan have almen interesse. Også her modtager vi gerne indsendte eksempler, som kan tilføjes i kommende numre.

På trods af corona og anden dårligdom, så tegner fremtiden for børne- og ungdomskultur sig som lys: Feltet er, som nummeret her gerne skulle illustrere, stadig fyldt med spillevende, tankevækkende og brugbare eksempler på faktiske, praktiske og analytiske tiltag.

God læselyst!

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 64 2020 • Årgang 37 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Lasse Nielsen

Børneleg som legepraksis: en aristotelisk forståelse af legens værdi

Resumé

Hvor Platons opfattelse af legens centrale betydning for læring og dannelse har haft stor indflydelse på den pædagogiske filosofi om leg, har der været mindre fokus på Aristoteles. Måske fordi Aristoteles ikke selv havde høje tanker om legens værdi i barndommen. Alligevel kan vi lære noget af at studere legen som en aristotelisk praksis – en central menneskelig aktivitet, der bærer en iboende værdi, som realiseres ved at mestre aktiviteten, hvilket kræver erfaring og træning. Denne artikel udfolder en opfattelse af børneleg som en aristotelisk praksis, der kan hjælpe med at begrunde tre afgørende påstande, som synes sande, men som traditionelt er svære at passe ind under samme legebegreb, nemlig at børneleg har værdi i sig selv, at børneleg har afgørende instrumentel værdi, og at der findes dårlig leg. Herved kan den aristoteliske opfattelse bidrage til vores videre studier af legens værdiaspekter.

Nøgleord

leg; praksis; værdi; Aristoteles; etik; filosofi

Introduktion

Når jeg undertiden fortæller mine børn ved frokostbordet derhjemme, at om så og så lang tid skal de være klar til at køre – det kan være, fordi vi skal besøge venner, skal til en fritidsaktivitet, til et arrangement med skolen eller børnehaven – så hænder det ikke så sjældent, at de spørger mig, om de kan nå at gå ind at lege. Det mener jeg som regel godt, de kan. Men når jeg så nogen tid senere minder dem om, at de skal stoppe, hvad end de har gang i, for nu skal vi køre, så er deres første reaktion ofte ærgrelse over, at de slet ikke nåede at lege. »Det passer ikke«, dømmes jeg så fra et voksenperspektiv, for jeg har jo set dem sidde sirligt nynnende i deres egen verden og sætte figurer og legetøj op over for hinanden på perfekte rækker, og jeg slutter deraf, at de har leget intenst i hele perioden, og at de forgangne minutter eller timer har været godt givet ud. Men efter deres overbevisning er legen slet ikke gået i gang. De er først netop blevet færdige med at forberede legen, og de skulle nu endelig til at gå i gang med at lege, da jeg pludselig brød ind og ødelagde det hele. Lettere forurettede går de ud i bilen i den overbevisning, at jeg tager fejl, når jeg insisterer på, at de allerede har leget.

Hvem af parterne, der har ret, er det egentlig ikke interessant at afklare. Det ville være at gøre vold på legebegrebets elasticitet at insistere på, at kun en af parterne har ret. På den ene side giver det jo god mening, at selve legen aldrig nåede at begynde, fordi en aktivitet ikke kan finde sted, førend den er blevet fundet på. Men på den anden side virker det også forkert at sige, at det, børnene har lavet i det forgangne tidsrum, ikke er en del af legen selv – den kreative del af at opfinde, afgrænse og definere legeaktiviteten er en del af selve kernen af det at lege. Legen som fænomen indeholder her en besværlig uafklarethed, som ofte giver anledning til denne type uenigheder, hvor ydre betragtninger ikke stemmer overens med involverede oplevelser.

Denne artikel fokuserer på, hvad børns leg er for et fænomen, og hvori dens værdi består. Den hovedpåstand, som forfægtes igennem artiklens dele, er, at legen er en menneskelig praksis, der indeholder en iboende, intrinsisk værdi, som kan realiseres ved at udfolde legens funktion godt. Og at realiseringen af legens iboende værdi kræver erfaring med legen og dens grænser, som man tilegner sig igennem legen selv, hvorfor erfaring med god såvel som dårlig leg kan være afgørende for udviklingen af den gode leger. Denne hovedpåstand forsvares fra et aristotelisk perspektiv, hvilket umiddelbart kan virke lidt mærkeligt af to grunde. For det første fordi traditionen fra Platon, som på mange måder er i kontrast til Aristoteles, står stærk på spørgsmålet om legens betydning for læring og dannelse. For det andet fordi Aristoteles ikke selv havde høje tanker om værdien af børns leg.

Alligevel kan der argumenteres for, at den aristoteliske praksisopfattelse kan bidrage med et nyt perspektiv på sammenhængen imellem legens værdiaspekter, og at der derfor er vigtige indsigter at hente hos Aristoteles. Det kræver, at vi går med på at forstå leg som en *praksis* i aristotelisk forstand. Det redegøres der for i det følgende afsnit. Afsnittet derefter, som omhandler legens instrumentelle værdi, efterfølges af et afsnit om autentisk leg, og det sidste afsnit før den opsamlende konklusion behandler spørgsmålet om, hvordan den aristoteliske opfattelse betragter dårlig leg.



Aristoteles 1811 af Francesco Hayez (1791-1882)

Legen som praksis

Grundet kompleksiteten i fænomenet leg, kan det være svært at afgrænse en egentlig definition af, hvad leg er. Flere har forsøgt at definere legen som fænomen, men ingen af disse definitioner har formået fuldt ud at indfange legens mangesidede aspekter (Sutton-Smith 1997; Karpachof 2011; Karoff 2013). En mulig forklaring på, hvorfor det er tilfældet, er, at legebegrebet er en slags pladsholder eller tom betegner for så forskelligartede aspekter, at selv om de alle på sin vis kan henvise tilbage til en aktivitet, der meningsfuldt kan betegnes som leg, så kan de ikke meningsfuldt sameksistere inden for samme definition. Hvis det er tilfældet, giver det mening at betragte leg i bred forstand som en type metabegreb dækkende over mange forskellige tilgange til, hvad legens mening potentielt kunne være.

Alligevel kender vi i dag en række indflydelsesrige forsøg på at definere, hvad leg er.

Allerede Platon havde i *Staten*, bog VII, indset legens betydning for læring, dannelse og moralsk træning:

Det vil sige at regning og geometri og de øvrige fag der må betragtes som forstudier til dialektik, skal forelægges dem mens de endnu er drenge – men uden at vi på nogen måde bibringer dem lærestoffet under tvang.

Hvorfor det?

Fordi en fribåren ikke bør tilegne sig nogen som helst kundskab under slaveri. Den hårde legemlige træning kan nok drives under fysisk tvang uden at legemet tager skade, men kundskab der bibringes under tvang, slår ikke rod.

Sandt nok.

Vær derfor aldrig hårdhændet, bedste Glaukon, overfor børnene, men lad dem tilegne sig kundskaber som i leg. Derved kan du også bedre opdage i hvad retning den enkeltes natur og evner går.

(Platon 2007, s. 309; bog VII 536d-537).

Platons tanker om legens rolle for læring og dannelse har i høj grad præget eftertidens pædagogiske filosofi. Den franske filosof Rousseau lavede i 1762 en lignende kobling i sit afgørende værk om opdragelse, *Emile* (2016, bog 8), hvori han beskriver, hvordan leg har et naturligt udspring i barndommen, hvorfor »arbejde« (og herunder læring) og »leg« må smelte sammen i opdragelsen. Og den tyske filosof Hegel bekræftede 1802 den platoniske opfattelse af legens forhold til læring og dannelse i sin opfattelse af legen som et naturligt udgangspunkt for menneskets seriøsitet (Hegel 2008).

I nyere tid definerer den hollandske kultur(historie)teoretiker Huizinga 1938 i sit skelsættende værk *Homo ludens* leg som følger:

Leg er en frivillig aktivitet eller beskæftigelse udført indenfor givne rammer af tid og sted, som følger frivilligt accepterede men absolut bindende regler, som har sit formål i kraft af sig selv, og som er akkompagneret af en følelse af spænding og glæde, samt en bevidsthed om, at denne er forskellig fra det ordinære liv (Huizinga 1950: 28, egen oversættelse).

Den platoniske tradition for at sammentænke leg og dannelse har også stor indflydelse på vores pædagogiske opfattelse af leg og læring i dag (se eksempelvis Karpatschhof 2011).

Med det formål at bidrage til forståelsen af legens særlige og centrale værdiaspekter er indgangsvinklen i det følgende, at der er tre generelle påstande om legens værdi, som vi anser for sande, men som det samtidig er svært at få passet ind under det samme legebegreb.



Tre generelle påstande om leg

De tre påstande er følgende:

1. Den intrinsiske påstand: *at børneleg har værdi i sig selv*
2. Den instrumentelle påstand: *at børneleg har væsentlige værdifulde instrumentelle effekter*
3. Den negative påstand: *at der findes dårlig leg*

Alle tre påstande virker umiddelbart sande, og vi kan finde støtte for dem i litteraturen. Den intrinsiske påstand kan finde støtte i blandt andet Huizingas definition, som skitseret ovenfor, men også eksempelvis hos den amerikanske filosof Dewey, der anser legeaktiviteten for sit eget gode, snarere end sigtende på at udløse en ekstern værdi (Dewey 1966, s. 202). Mere nutidigt kan man finde støtte i eksempelvis den europæiske politiske filosof Gheaus' argumenter for, at barndommen indeholder et særegent rum for udfoldelse af værdiaspekter af livet, som ikke meningsfuldt kan sammenlignes med værdier i voksenlivet (Gheaus 2015). Den instrumentelle påstand finder støtte i empiriske undersøgelser af børns udvikling (Bailey 2002; Hurwitz 2002; Bedrova og Leong 2003), i filosofien om leg og læring (se eksempelvis Luntley 2018), som også trækker spor tilbage til Platon og Rousseau, og i udredninger af legens betydning for social lighed (se eksempelvis Nielsen 2018). Den negative påstand finder

støtte i teoretisk og empirisk forskning om mobning og ondskabsfuld leg (Schousboe 2011; Smith og Boulton 1990).

Der er ingen grund til skepsis omkring de tre påstande hver for sig. Det problematiske opstår, når de tre betragtes sammen. Hvordan skal vi eksempelvis forstå, at der findes dårlig leg, hvis leg har intrinsisk værdi? Betyder det, at der alligevel er noget værdifuldt ved lege, som er ondskabsfulde? Og videre: hvis børneleg har både intrinsiske og instrumentelle værdiaspekter, hvordan forholder disse sig så til hinanden? Der er mange af denne type spørgsmål, som udspringer af spændingen imellem de tre påstande. Dermed ikke sagt, at der er tale om et egentligt trilemma, således at vi må give afkald på en af dem, for at kunne acceptere de andre. Hvis det var tilfældet, ville mit projekt i det følgende være dømt til at mislykkes. Mit projekt er at tilbyde en teoretisk opfattelse af legens værdi, som muliggør, at de tre påstande om legens værdiaspekter kan sameksistere.

Legen som en aristotelisk praksis

Min tilgang er, at leg er en menneskelig *praksis* i aristotelisk forstand. Tilgangen indebærer en forståelse af:

At leg er en menneskelig funktion indeholdende en iboende værdi, som kan realiseres ved at mestre funktionen og dens aspekter godt, hvilket kræver erfaring og træning, og at legen har dannende karakter, derved at den bidrager med læring om visse af menneskelivets fundamentale aspekter.

Hvad ligger der da i en sådan aristotelisk praksisopfattelse? Aristoteles selv havde ironisk nok ikke overbevisende høje tanker om legens værdi. Modsat Platon (og Rousseau og Hegel mv.) anså Aristoteles børneleg som et godt eksempel på modsætningen til den sande dannelse, det etiske, det dydige. I Etikken, bog X, skriver han:

Også børn tror, at det, som blandt dem sættes højest, også er det bedste. Det må være fornuftigt at antage, at ligesom det er forskellige ting, som forekommer ærværdige for børn og for mænd, så vil noget tilsvarende gælde for slette og for gode mennesker [...]

[...] For lykken er målet. At anstrenge sig og slide for underholdningens skyld ville være naragtigt og aldeles barnligt. Men at more sig for at kunne anstrenge sig, som Anacharsis siger, det synes at være rigtigt. For underholdning er en slags hvile og da vi er ude af stand til konstant at arbejde, har vi brug for hvile. Men hvilen er intet mål i sig selv. Den finder sted for aktivitetens skyld.

Det lykkelige liv er i overensstemmelse med dyden. Og det kræver anstrengelse og leves ikke i leg. Og vi anser de alvorlige ting for bedre end de skæmtsomme og underholdende, og af to ting – to dele eller to mænd – er den ædlestes aktivitet også den bedste, og den ædlestes aktivitet er den stærkere og allerede lykkeligere.

(Aristoteles 2000, s. 252-253; 1176b-1177a).

Som citatet gør klart, anser Aristoteles ikke legen som intrinsisk værdifuld, efterstræbel-sesværdig eller som havende stort potentiale for dannelse, men som noget, der på sin vis skal aflæres eller udelukkende anvendes som rekreativt modspil til det sande menneskelige virke, nemlig det etiske og dydige liv. Barndommen er således ikke en værdig analogi til voksenlivet, men snarere en tilstand, som man bør lære at lægge fra sig. Men det spiller ingen rolle i vores

kontekst, hvor sigtet ikke er at redegøre for eller forsvare Aristoteles' eget syn på leg, men at bruge den aristoteliske etik til at analysere legens værdiaspekter, som vi ser dem i dag i et filosofisk perspektiv.

Det første element som bør uddybes er, hvad det vil sige at legen er en *praksis* i aristotelisk forstand. Her henvises der til, at legen har et bestemt aktivt udtryk – at den er noget, som praktiseres – men også til, at vi skal forstå praksiselementet mere grundigt i lyset af den aristoteliske praksisforståelse. Aristoteles' praksisopfattelse adskiller sig nemlig afgørende fra forståelser af praksis i mange andre sammenhænge. Den aristoteliske praksisopfattelse er etisk fremadrettet, idet den er værdisættende for det at leve det vellykkede liv. Praksis indeholder således allerede et etisk indhold. At handle retfærdigt er et eksempel, fordi »*det retfærdige menneske opstår ved at handle retfærdigt*« (Aristoteles 2000, s. 60: 1105b).¹ Mit begreb om legepraksis vil bevidst bibeholde dette etiske indhold, hvilket adskiller det afgørende fra, hvordan begrebet legepraksis ellers anvendes i litteraturen (se fx Karoff 2013, s. 78-79).

I den aristoteliske tradition er praksiselementet centralt, fordi forståelsen af det gode liv forholder sig til en særlig praktisk opfattelse af det gode. Centralt i Aristoteles' etik står funktionsargumentet for opfattelsen af det gode (Aristoteles 1976, s. 77; 2000, s. 39: 1097b22-1098a). Aristoteles mente, at det afgørende for vores vurdering af noget som godt er, at dette udfylder sin funktion godt. Således er en god kniv en kniv, som udfylder knivens funktion godt; en god violin er et instrument, som udfylder violinens funktion godt. På samme måde, siger Aristoteles, må det gode menneske være et menneske, som udfylder menneskets funktion godt. Og her kan vi allerede se, hvordan funktionsargumentet står centralt i den aristoteliske etik. Menneskets funktion er nemlig i det store hele at udleve dyderne, eksempelvis mod, retfærdighed, mådehold og visdom. Bemærk her, at man kan være uenig i Aristoteles' specifikke dydsetik uden at afvise funktionsargumentet, dvs., den del af argumentet, som siger, at det gode menneskeliv er at udføre menneskets funktion godt.

Legens iboende værdi

Aristoteles erfarer, at der er forskellige typer af funktioner, som knytter sig til forskellige typer af aktiviteter. Nogle aktiviteter skubber deres værdi foran sig selv i den forstand, at de realiserer deres værdi ved at opnå det endemål, de peger henimod. På en måde kan man sige, at de først udfylder deres egentlige funktion, når selve aktiviteten når sit endeligt. For eksempel siger Aristoteles, at »funktionen af en hustømrers arbejde er huset og ikke udarbejdelsen af det« (Aristoteles 2011, s. 14: 1219a15, egen oversættelse). Men andre aktiviteter er modsat kendetegnet ved at bære deres funktion internt i selve udøvelsen af aktiviteten snarere end som et endemål. Typiske eksempler herpå kan være kunstneriske aktiviteter som musik eller billedkunst, men Aristoteles mener også, det gælder for aktiviteter såsom læring, erkendelse, og venskab.

Aristoteles opstiller altså her en skelnen imellem to typer af aktiviteter, der realiserer to adskilte typer af goder, nemlig henholdsvis eksterne og interne goder, som skal vise sig afgørende for den aristoteliske etik. Ifølge den aristoteliske forståelse er en *praksis* en menneskelig aktivitet med en vis social forankring, som bærer et *internt gode*, hvilket kan realiseres ved at *mestre aktiviteten igennem øvelse og erfaring* (Nielsen 2016, s. 30). Ifølge

den skotske filosof Alasdair MacIntyre, en indflydelsesrig fortolker af den aristoteliske etik, må vi imidlertid skelne imellem selve praksissen (og dens iboende værdi) og så dens delkompetencer (og deres eksterne værdi). At sparke millimeterpræcise frispark er ikke en praksis, men fodboldspillet er; at mestre pianoet er ikke, men at spille musik er (MacIntyre 2003, s. 151). Eksempler på menneskelige praksisser er kunst, musik, videnskab, men også venskaber og familierelationer, og min påstand er, at legen også er en sådan menneskelig praksis.



Som der er redegjort for ovenfor, havde Aristoteles ikke selv høje tanker om legen og dens værdi, og faktisk anså han *praksisser* i hans etisk kvalificerede betydning som tilgængelig kun for rationelle væsner, og derfor uopnåelige for børn (Aristoteles 2011, s. 27: 1224a28-30). Men legen, som vi ser den i dag, er, ikke mindst belært af det seneste århundredes teoretisering og forskning i leg, alligevel et godt eksempel på en aristotelisk praksis. Legen er en menneskelig aktivitet, der i sin kerneform bærer sin værdi internt i selve aktiviteten, som blandt andet påpeget af Dewey (1966) og Huizinga (1950). Ligesom værdien af at spille musik ikke kan adskilles fra selve aktiviteten at spille musik, så er legens interne værdi nødvendigvis koblet til selve legeaktiviteten, og kan ikke adskilles derfra. Selvfølgelig har legen også mange positive afledte effekter, som den instrumentelle påstand påpegede i overensstemmelse med paradigmet om leg og læring, hvilket i øvrigt også gælder for andre aristoteliske praksisser. Men det springende punkt er, at legeaktiviteten bærer en værdi, som kun kan realiseres igennem autentisk dedikation til legen selv.

Det iboende værdielement synes langt stærkere i legen end i mange andre aktiviteter, som typisk anses for bærende værdien i sig selv. Legen er nemlig kendetegnet ved, at den ikke

kan realiseres, hvis den ikke også intentionelt anerkendes for sin iboende værdi, hvorimod musik kan spilles af en trænet musiker uanset hans motiv for at spille, og en kunstmaler kan lave kunst, selv hvis det er umotiveret bestillingsarbejde. Sådanne aktiviteter vil blot realisere eksterne goder, og kvalificerer derfor ikke som praksis i vores kontekst. Legen derimod kan ikke være leg, hvis den ikke altid allerede anerkendes som bærer af sin egen værdi. At kaste med en bold, at sætte klodser sammen eller at tage tøj på med vinger fastsyet er alle eksempler på aktiviteter, som vi kan genkende som lege, men hvorvidt de indtager funktionen *leg* – hvorvidt de *er leg* – afhænger af den legendes intention. Hvis ikke de værdsættes som leg, så er de det ikke.

Legens rettethed

På den måde har legen altid en retning eller en rettethed fra den legende henimod de aktiviteter, den indeholder. Og denne rettethed er afgørende for legens konkrete udtryk. Det er op til den legende, om det, som foregår nu, er leg eller ej. Således definerer den legende, hvad legen *er*. Dette knytter an til legens autenticitet, jfr. nedenfor. Men dermed ikke sagt, at den legende nødvendigvis har fuld kontrol over legen. Man kan ikke bare beslutte sig for, at det, man nu en gang lige foretager sig, er en leg. Legen har sit eget domæne, som bestemmes i det øjeblik, den leges. Men alligevel har den legende altid fat ved roden af selve legen, og dens rettethed går derfor fra den legende hen imod det legede. Forståelsen af nedfaldne blade som penge, man har tjent, og som man kan bruge i sin mors butik, og som man samtidig skal passe på storesøstertyven ikke kommer og stjæler, er en mening, som kun den legende kan tillægge verden. Det er denne rettethed der gør, at den legendes anerkendelse af legen som leg – og derigennem aktivitetens værdi i sig selv – er en nødvendig betingelse for legens tilstedeværelse.

Men legen er også spontan og porøs. Den kan være der i ét sekund og væk i det næste. Og er den væk, kan den være svær at finde igen (Gadamer 2007, kapitel 2). Man kan glæde sig til at lege den leg, som man fandt på dagen forinden, men når man sætter sig for at lege den samme leg igen, kan den undertiden være umulig at genfinde. Og man kan undre sig over, hvad der har ændret sig. Heldigvis opstår der ofte nye lege af de afdøde leges aske.

Så langt er legen altså en praksis i den forstand, at den bærer en iboende værdi, som man realiserer i selve udøvelsen af aktiviteten. Dens rettethed kræver, at den legende anerkender og værdsætter aktiviteten som leg, førend den overhovedet kan være leg, og den er en særlig spontan praksis, idet den kan opstå tilsyneladende ud af det blå i et øjebliks moment og pludselig forsvinde igen uden at kunne genfindes. Men der skal mere til, før end vi kan tale konkluderende om legen som en praksis i aristotelisk forstand. Ifølge den aristoteliske praksisforståelse, som den blev defineret ovenfor, skal en praksis kunne være almenmenneskelig, og den skal kunne tillæres og trænes erfaringsbaseret. Gør det sig gældende for leg?

Legens almenmenneskelighed

Det synes faktisk at passe fint på dominerende opfattelser af leg, at den skulle være en almenmenneskelig udtryksform. Ikke sådan forstået, at der ikke findes leg hos dyr, men snarere at der findes en særlig menneskelig måde at lege på, og at et menneskeliv uden denne

udtryksform mangler noget centralt. Denne opfattelse fandt vi hos Hegel (2008), men også Huizinga bemærker og understreger legens naturlighed for menneskelivet (1950). Legen er en umiddelbar naturlig måde at møde verden på. Den er helt grundlæggende for vores udvikling og læring, idet den medierer vores forståelse af den verden, vi lever i. Som Huizinga noterede, så kunne naturen have været indrettet således, at vi mennesker kunne have haft mange af de gavnlige effekter af legen – såsom rekreation, hvile, livstræning – på anden vis, men naturen ville, at vi skulle have det igennem legen med al dennes intensitet, morskab og sjov (Huizinga 1950, s. 2-3).



Huizingas indflydelse på filosoffer og teoretikers opfattelse af legens væsentlighed er uomtvistelig. I vor tid ses et eksempel herpå i amerikanske Martha Nussbaums politiske filosofi. Nussbaums hovedbidrag er en udvikling af en objektiv liste over universelle menneskelige ”kapabiliteter”, dvs. ”effektive friheder til værdifulde funktioner”, som tilsammen konstituerer et minimalt værdigt menneskeliv. På denne liste er leg den niende af i alt blot ti (Nussbaum 2000, s. 78-80). Inklusionen af leg på Nussbaums liste er, ligesom selve listen i øvrigt, kontroversiel, men Nussbaums begrundelse herfor er klar nok: menneskelivet har en essentiel kerne som går på tværs af kulturer, og leg er et sådant essentielt frihedsrum i ethvert menneskeliv, uden hvilket et liv umuligt ville kunne gives mening som et værdigt menneskeliv.

Dermed ikke sagt at legen ikke skulle være kulturelt og kontekstuel bestemt. Tværtimod er legens udtryk i høj grad præget af de kulturelle og sociale omstændigheder. Dertil kommer, at

legen i sig selv positionerer sig i et kulturelt rum. Legen er både kulturproducerende og samtidig selv et produkt af kulturen. På den måde er børneleg også forskellig fra voksenleg, selv hvis de to udfylder lignende funktioner, alene fordi børneleg produceres i børnekultur, hvorimod voksenleg produceres i voksenkultur. Hvis vi skal forstå, hvordan leg er et kulturelt og socialt afhængigt fænomen, kan det være nyttigt at forstå det som en kulturproduktion i sig selv, sådan som legekulturforsker Flemming Mouritsen gør det (Mouritsen 2002).

Legen er dels et afledt resultat af kulturproduktionen, dels i sig selv en kulturskabende aktivitet. Det er den, fordi den altid er bundet ind i rødderne af det sociale miljø, som kulturproduktionen foregår i. Der ligger en kulturindlejret ontologi her i legebegrebet, som vi kender fra social- og humanvidenskabernes videnskabsteori (se fx Taylor 1985). For eksempel har tyske Karl Marx's bidrag til social- og humanvidenskaberne både afdækket den sociale verden og derigennem ændret den i samme nu. Den samme type kulturprodukt er legen. Lige som social- og humanvidenskab på en og samme tid er passivt afdækkende og aktivt forandrende, fordi den altid i samme vending både *beskriver* og *skubber til* den sociale verden, som den forsøger at undersøge, så har legen en lignende tvetydig ontologisk status. Den tager afsæt i den kultur, som den ved sin blotte eksistens vil være med til at forandre.

At blive en god leger

Kompleksiteten i legens natur og værdi gør, at det er komplicereret at indfange, hvordan man bliver god til at lege. Det er oplagt, at nogle er bedre til at lege end andre, og at man kan træne sin evne til at lege, men det kan være svært at sige, hvilke evner der mere præcist skal tilegnes. Nogle er bedre til boldspil end andre, mens andre er bedre til at tegne, men det er ikke den type talenter, vi henviser til, når vi taler om at være god til at lege. Når vi tænker på en god leger, er vi interesserede i mere generiske egenskaber omhandlende det at kunne forstå og give sig hen til legen og det at forstå legens udtryk og dens grænser (jfr. om legens grænser nedenfor). Mouritsen beskriver en god leger med en analogi til en god danser (Mouritsen 2002). En god leger skal, lige som en god danser, forstå legens natur og regler og dens specifikke roller og udtryk i givne kontekster, men den gode leger skal samtidig være klar til at improvisere og bryde legens normale rammer, ofte i samproduktion med andre, dvs. som både reaktion og proaktion i forhold til andres interaktion i legen. Det at blive en god leger kræver træning og erfaring. Man bliver bedre til at realisere legens interne gode, eller legens intrinsiske værdi, ved at øve sig i at lege. Og det gør man kun ved faktisk at lege. Ligesom Aristoteles så, at den retfærdige blev retfærdig af at lære at handle retfærdigt, så bliver den gode leger god til at lege igennem praktisk erfaring med at lege.

Legens instrumentelle værdi og socialpolitiske relevans

Det foregående afsnit beskrev, hvordan det kan være nyttigt at forstå legen som en praksis i aristotelisk betydning, altså som en almenmenneskelig aktivitet, der bærer et internt gode, som kan realiseres ved at mestre aktiviteten. Men legen har også afgørende instrumentelle værdiaspekter, der er væsentlige at fremhæve. Det kan måske i nogle sammenhænge være upopulært at fremhæve disse værdiaspekter, fordi det synes at give leg en uheldig instrumentel karakter – noget som skal fremmes for dets samfundsnyttige værdi – men jeg mener modsat, at det er helt afgørende at huske på, at leg ikke blot er leg, men også er noget, som vi bør værdsætte og fremelske for alle dets gode konsekvenser (Nussbaum 2000; Luntley 2018; Nielsen 2018).

Legen har utallige nyttige konsekvenser. Her opsummeres nogle af dem i tre kategorier, henholdsvis *personlig læring og udvikling*, *social intelligens* og *social robusthed*. Den første kategori omhandler legens centrale betydning for *personlig læring og udvikling*. Legen er den naturlige måde – eller i hvert fald en af måderne – hvorpå barnet møder verden og lærer sin omverden at kende. Det er i høj grad igennem legen, at barnet udvikler og træner sine kognitive evner, sit sanseapparat og sit sprog. Empiriske studier viser, at leg tidligt i barndommen har afgørende betydning for udviklingen af sprogkundskaber og sproglig forståelse (Weisberg et al., 2015). Endvidere viser studier, at legen fremmer børns nysgerrighed, og at legeaktiviteter træner evnen til abstraktion, fantasi og forestillingsevne samt evnen til at fokusere og fastholde koncentration (Bedrova og Leong 2003). Disse evner er helt centrale for den tidlige udvikling af førskolebørn henimod at blive skoleparate og senere veluddannede reflekterende voksne.

At leg har denne tidlige instrumentelle effekt, som vi kan dokumentere i empiriske studier, stemmer overens med eksempelvis den britiske filosof Michael Luntleys nylige filosofiske argument for legens væsentlighed i barndommens tidlige stadie. Luntley beskriver legen som den platform, læringen kan begynde fra. Igennem den tidlige leg bliver børn bekendt med den »rytme«, som lægger grundstenen for al læring senere i livet (Luntley 2018), og den senere leg vil repetere og afspejle den samme rytmiske struktur og forståelse. Det skal ikke forstås sådan, at legen ikke har variationer – for det har den netop lige som enhver rytme kan have det – men at barnets perception og oplevelse af legen er rytmisk. Barnet modtager legen med et oplevelsesapparat, der leder efter en mønstret struktur og søger at få de enkelte dele til at passe ind. Denne struktur bliver grundlaget for det næste møde med verden igennem legen. På den måde bliver legen i barndommen en helt fundamental basisstruktur for læring og uddannelsesmæssigt udbytte.

Dertil kan vi tilføje, at legens betydning for læring og personlig udvikling ikke blot har værdi som skoleforberedelse, men også er en nyttig medspiller i løbet af skoletiden. Som vi i stigende grad er blevet bekendt med i de senere år, jfr. især (Barros et al. 2009), er legen en vigtig del af et godt læringsmiljø. Det skyldes flere faktorer. For det første giver leg mulighed for rekreation og afstressning, og på den måde tjener leg som en ventil for koncentration og et åndehul i en lang skoledag. Der findes også empirisk dokumentation for, at børn lærer bedre, når de tilbydes regelmæssige pauser med god tid til legeaktiviteter. For det andet, fordi legen kan åbne for nye måder at modtage undervisning på. Nogle børn lærer bedst, hvis de leger samtidig med, at de undervises, og for mange skolebørn er undervisningsudbyttet bedst, hvis den samme undervisning gentages i og uden for legeuniverser. Hertil kommer selvfølgelig al den læring, som foregår uden for skolen, hvor legen også har en central betydning. Der er

således mange grunde til at værdsætte legen for sin instrumentelle betydning for udvikling og læring.

Den anden kategori omhandler *social intelligens*. Det har for eksempel i mange år været almindelig praksis, at man afholder en samtale omhandlende barnets skoleparathed imellem kontaktpædagog og forældre i forbindelse med et barns overgang fra børnehave til skole. Det er der således ikke noget nyt i. Men hvad der mange steder kan opleves som nyt er, i hvor høj grad mange af disse samtaler går på barnets sociale kompetencer og relationer snarere end på faglig skoleparathed. Det er der gode grunde til. Hvis man skal trives i skolen, kræver det, at man som barn har mulighed for at integrere sig trygt og godt i det sociale miljø. Man skal altså ikke blot være skoleparat, men også *skolegårdsparat*, og det er ikke nødvendigvis de samme kompetencer, som de to former for parathed kræver.

Igen peger pilen på legen, hvis man skal forstå, hvordan man udvikler de fundamentale sociale kompetencer. Studier viser, at børn igennem sociale legerelationer udvikler empatiske kvaliteter, evner til at samarbejde og dele, forståelse for gruppedannelse samt retfærdighedssans (Ginsburg 2007; Pellegrini og Smith 1998). Amerikanske Sally Hurwitz beskriver børn som »naturlige antropologer med et behov for og ønske om at undersøge verdens reelle erfaring og naturlige miljøer« (Hurwitz 2002, s. 101, egen oversættelse). Analogien til antropologi dækker over, at legepladsen altid allerede udgør et interagerende feltarbejde, hvor børn på en og samme tid studerer og deltager i de igangværende sociale aktiviteter. De danner sociale relationer, bevidsthed om bekendtskaber og legerelationer, men samtidig studerer de relationer og deres vigtighed. De undersøger, hvad det vil sige at være venner og uvenner, og hvilken værdi venskab har. De forholder sig til normer i det sociale rum – etiske (rigtigt, forkert), sociale (passende, upassende) mv. – men samtidig studerer de normerne for socialt samvær. De lærer at gå på kompromis og rette ind i forhold til en gruppe. De lærer, hvordan man er sammen med andre, og hvilken værdi, det har (Gray 2011), og igennem legerelationer begynder de at forstå de sociale spilleregler, som er afgørende for at kunne begå sig socialt (Bailey 2002). Bevidsthed om, hvordan man selv optræder i forhold til andre, og hvilken funktion man kan tage i et samarbejde, er en løbende læring, men dens fundament er sået på legepladsen.

Den tredje og sidste kategori omfatter legens afgørende betydning for udviklingen af *social robusthed*. Legen er nemlig ikke blot en vigtig indgang til udvikling af personlige og sociale kompetencer. Noget tyder nemlig på, at legen i barndommen også har betydning for folks evne til at stå imod eller bearbejde negative sociale omvæltninger – såsom arbejdsløshed, eksistentielle problemer samt problemer med sundhed og livsstil. Argumentet herfor går via flere af de allerede nævnte effekter. Socialt underskud er i høj grad et klynge-fænomen, forstået på den måde, at dette underskud ikke fordeler sig ligeligt hen over en population, men overvejende falder på de samme mennesker. Eksempelvis er graden af arbejdsløshed i en population sammenfaldende med relativt lavt sundhedsniveau og fremtrædende eksistentielle problemer. Men klynge-fænomenet har også en positiv side. Grundet sammenhængen imellem de sociale underskud vil en styrkelse af en eller flere af de centrale elementer kunne have positiv indvirkning på flere andre elementer i klyngen. Filosoferne Jonathan Wolff og Avner de-Shalit kalder sådanne centrale elementer for frugtbare eller *fertile funktioner*, fordi de fertiliserer andre centrale elementer (Wolff og de-Shalit 2007). Her viser studier ikke overraskende, at uddannelse er en afgørende fertil funktion (Marmot 2015); mere oversat er

det måske, at social integration og tilhørsforhold også er helt centrale spillere (Wolff og de-Shalit 2007). Men disse kompetencer er jo netop, som vi har set ovenfor, nogle af dem som legen i barndommen er med til at facilitere udviklingen af. Her har vi således et argument for legens centrale status som et ikke blot socialt, men også et politisk mål. Fordi legekundskaber i barndommen er afgørende for udviklingen af personlige såvel som sociale kompetencer, så kan legen på langt sigt være med til at styrke vores samfund nedefra og bidrage til at bekæmpe ulighed ved at udvikle de socialt udsattes evne til at stå imod sociale underskud og trusler (Nielsen 2018).

Der er således mange grunde til at værne om legen i barndommen og værdsætte den ikke blot som et intrinsisk gode, men også som et vigtigt socialt og politisk instrumentelt gode. Hidtil har megen – og måske særlig humanistisk – forskning fremhævet de umiddelbare og intrinsiske værdifulde aspekter ved legen; leg bliver her betragtet som et naturligt gode i barndommen, som et fænomenologisk grundvilkår eller som sin egen værensform (se fx Karoff 2013). Det er hverken forkert eller unyttigt, og denne artikels fremstilling af legen som en aristotelisk praksis ligger i samme skuffe. Men dette afsnit har fremhævet legens vigtighed som instrumentelt fænomen og som et politisk gode, der er lige så vigtige elementer i legeforståelsen. Alligevel skal jeg i det næste afsnit argumentere for, at legens intrinsiske værdi nødvendigvis må stå forrest, fordi det er netop denne værdi, legen som praksis hviler på, og derfor den, som de instrumentelle effekter på sin vis er afledt af.

Legens autenticitet

Sidste afsnit fremhævede de ofte oversete positive instrumentelle effekter af legen og konkluderede derpå, at legen er et vigtigt socialt og politisk gode. Men hvis det er rigtigt, kan vi så ikke bare fra politisk hånd instrumentalisere legen, så børn påtvinges en række legeaktiviteter med det formål at høste alle de gode konsekvenser? I den analytiske filosofi omhandlende barndommens værdi ses undertiden en lignende, men måske endnu mere obskur tanke. Hvis vi godtager synspunktet, at barndommen helt eller primært har instrumentel værdi som rugekasse for et værdigt voksenliv, som nogle filosoffer gør, og som vi indledningsvis så, var Aristoteles' egen opfattelse, så ville et menneskeliv på sin vis være lige så godt, hvis vi kunne springe barndommen over (fx ved hjælp af en magisk pille) og hoppe direkte fra fødslen og ind i et vellykket voksenliv. Det er der flere gode grunde til at så tvivl om (Gheaus 2018). En af dem er barndommens selvstændige status som intrinsisk værdifuld. Den grund kommer man nu ikke langt med i de pågældende diskussioner, da det netop er den, som kritikerne vil benægte.

I stedet skal nævnes en anden grund, som ikke giver noget tvingende argument imod den filosofiske kritik af barndommens værdi, men som siger noget om, hvorfor det i hvert fald ikke gælder for legen, at man i princippet kan springe dens intrinsiske aspekter over. Argumentet bygger på legens autenticitet og siger følgende: eftersom legen kun er autentisk leg, hvis den værdsættes indefra, så kan man ikke overhovedet tale om leg, uden at den værdsættes for det, den er, af den, som leger legen. Af den grund vil der altid være et intrinsisk værdiaspekt, som går tabt ved at børn ikke kan lege, og man kan derfor ikke naivt antage, at et liv kunne være lige så godt som et andet, hvis det ikke indeholdt muligheden for en legende barndom.

Lad os antage at legen uomtvisteligt har alle de her gode instrumentelle effekter, som blev omtalt ovenfor. Og lad os sige, at det virkelig er legen, som faciliterer de her effekter

(hvilket megen forskning jo pegede på, i hvert fald delvist er tilfældet). Spørgsmålet er så, om vi kan adskille de instrumentelle effekter af legen fra de intrinsiske? Kan vi få alle de gode effekter af legen, som gjorde den til et vigtigt socialt og politisk gode, uden at realisere legens intrinsiske værdi? Hvis man har forstået, hvad leg er, så må svaret være et nej. Legens nyttige instrumentelle konsekvenser kan ikke høstes uden at realisere legens intrinsiske værdiaspekt, fordi det ville være det samme som at realisere legens effekter uden at realisere legen selv. Det skyldes netop legens status som en praksis, altså at legen er defineret ved at være bærer af et internt gode, som kan realiseres, hvis praksissen mestres, og at den kun kan mestres, hvis værdiaspektet af praksissen anerkendes og genkendes for det, den er. Det vil sige, leg kan ikke være leg uden samtidig at værdsættes for at være leg. Hvad betyder det?

Det betyder for det første, at leg må leges indefra. Aktiviteter kan set udefra ligne leg uden at være det. Forestil dig en situation, hvor en gruppe legende børn igangsætter et spil rundbold. For at gøre holdene lige, spørger de et forbipasserende barn, om det har lyst til at være med. Det pågældende barn har faktisk ikke lyst til at spille rundbold, men indvilliger i at være med, da det anerkender gruppens ønske om at være lige mange. Lad os sige, at rundboldkampen tager en times tid, og at det pågældende barn er med i hele kampen, men uden på noget tidspunkt at have egentlig lyst til at spille. Vil vi sige, at barnet leger?

Udefra set er der ikke nogen tvivl om, at det, barnet foretager sig, er en legeaktivitet. Alle de andre børn leger en leg, og det pågældende barn deltager i den samme aktivitet og er en del af det legende fællesskab, og der er ingen måde, hvorpå vi umiddelbart kan se forskel. Men er det virkelig leg, hvis barnet ikke anerkender den værdi, som ligger i aktivitetens umiddelbarhed, og anerkender det for at være legen? Opfattelsen af legen som en praksis synes at tale imod det. Vi kan ikke realisere den interne værdi af en aktivitet uden at anerkende den som værdifuld for os. Vi kan her tale om, at leg som en praksis kræver et vigtigt element af personlig integritet, førend vi kan tale om autentisk leg. Vi kan deltage i legelignende aktiviteter, men der er et element af legens interne værdi, som ikke realiseres uden vores personlige omfavnelser af den partikulære aktivitet som leg. At lege er således at lege *noget* samt at anerkende at dette noget *er leg* (Nielsen 2020). Dette kan vi kalde legens *autenticitet*, og vi kan bruge det til at skelne legelignende aktiviteter fra autentiske lege.

Legens autenticitet betyder omvendt også, at aktiviteter, som udefra set ikke ligner leg, sagtens kan være leg. »Sidder Ida og leger?«, spørger storesøster, hvortil Idas far svarer, »Nej, hun er ved at rydde op«. Men hvad hverken far eller storesøster kan se er, at selv om Idas projekt om at putte alle byggeklodserne tilbage i kassen begyndte som et modvilligt oprydningsarbejde, så er det nu pludselig en del af det modbydelige kæmpemonsters rationering af sit bytte efter at have ødelagt slottet og den omkringliggende by. At Ida startede trodsig og modvillig gør ingen forskel, ligesom det heller ikke gør nogen forskel, at far og storesøster ikke kan gennemskue hende. Det, hun nu foretager sig, er autentisk leg. En leg, som anerkender aktiviteten for at være en leg. Legens autenticitet og betydningen i at have personlig integritet med legaktiviteten spiller således fint sammen med vores opfattelse af, at leg kan pludseligt opstå og ophøre. Det er ikke noget problem for opfattelsen af legen som en praksis, men det betyder, at det til tider kan være svært at identificere og genkende legen og bestemme, inden for hvilke rammer den foregår.

Legens autenticitet og personlige aftryk og integritet forklarer (i hvert fald delvist), hvorfor vi ikke kan instrumentalisere og institutionalisere den. Vi kan ikke bare igangsætte bestemte

strukturerede legeaktiviteter i løbet af børns institutions- og skoletid og forvente, at alle legens gode konsekvenser vil kunne høstes heraf. Hvis vi tror det, har vi misforstået legens autenticitet og dens naturlige væren som et ustyrligt produkt af samspillet imellem personligt individ og de rammesættende omgivelser. Legen indeholder i kraft af sin autenticitet en naturlig ustyrlighed, og hvor meget vi end vil, så kan vi ikke styre det ustyrlige. Vi må således forsøge at afholde os fra at styre legen unødvendigt meget.

Det betyder imidlertid ikke, at vi ikke kan rammesætte legen. Det er der ofte gode grunde til. En grund er, at en komplet ramme fri leg nemt kan komme i konflikt med hensynet til andre, og fx til andres mulighed for at lege. Det vil sige, at hvis alle, fx i børnehaven, skal have mulighed for at lege, så må der nødvendigvis være visse rammer inden for hvilke, legen må foregå. For det andet kommer der ofte noget nyt og kreativt ud af at sætte rammer for legen (lige som rammesætning og benspænd kan hjælpe den kreative proces i kunsten), hvilket mange pædagoger vil kunne nikke genkendende til. Når man eksempelvis i en Covid-19 tid er nødt til at inddele legepladsen i bestemte felter, således at fodboldspillerne i 2.A. først kan bruge fodboldbanen efter frokost, så kalder det på nye kreative tiltag, som alt andet lige bidrager til at udvikle legen og de legendes legekompetencer. Der kommer således ofte noget godt ud af at rammesætte legen, men der er en grænse for, hvor meget legen kan styres, og det afhænger i høj grad af legens autenticitet og de legendes integritet. Hvordan legen kan rammesættes, og hvordan børn reagere på eksterne rammer, afhænger igen af de pågældende børns legekompetencer, deres erfaring og træning, og den kultur, som de er et produkt af og producerer ind i. Igen stemmer det overens med opfattelsen af legen som en aristotelisk praksis.

Dårlig leg

Hvis legen er en praksis i den aristoteliske forstand, så man igennem legen kan realisere dens interne værdi ved at mestre aktiviteten, kan man så tale om dårlig leg? Er al leg god, for så vidt der er tale om autentisk leg? Det får jo legebegrebet til at lyde normativt relativistisk, som om al leg er lige god, og det kan vel ikke være rigtigt? Det strider imod den negative påstand – den sidste af de tre generelle påstande, som vi indledte med at fremsætte.

Tag en skolegårdsleg, hvor en gruppe børn leger, at de har taget en fjende til fange, som de nu binder til en pæl i skolegården og straffer ved at sprøjte med vand og råbe ad vedkommende. Lad os sige, at offeret for denne leg deltager helt ufrivilligt. Det er nok desværre et billede, mange af os vil kunne genkende som en form for mobning. Det er her klart ud fra forståelsen af legens autenticitet, at offeret ikke leger med i legen, men lad os sige at alle de andre gør. De anerkender faktisk straffebehandlingen her for leg og ser den som værdifuld for dem i det lys.

Her er der tale om mobning, som vi kender det fra skolegården, og som ikke bør tolereres, men stoppes. Men spørgsmålet er, om det også er leg? Her kunne man tro, at opfattelsen af legen som en praksis hævder, at der *er* tale om leg. Mobbeaktiviteten som beskrevet her opfylder faktisk de beskrevne kriterier om at realisere et internt gode i aktiviteten ved at mestre det, som er legen, nemlig at udfolde det fantasispil, der involverer mobbehandlingen. Men opfattelsen af legen som en praksis tillader os samtidig den konklusion, at der her er tale om *dårlig leg*. Dårlig leg, fordi den ikke lever op til den måde, en god leger ville have leget legen på. Den gode leger ville have leget på en måde, som forstod de sociale omkostninger ved at yde vold på andre, og den gode leger ville anerkende og respektere andres ret til selv

at lege og ikke være ufrivilligt offer i mobbelege. Man kunne have leget denne leg på andre måder, som ikke forvoldte nogen skade på andre, fx ved at skiftes til i frivillighed at spille den tilfangetagne eller på anden vis undgå mobbebehandlingen. Det er sådan set ikke så vigtigt – der findes ikke én måde at lege rigtigt på, men det er ikke det samme som at sige, at der ikke findes dårlige måder at lege på (Schousboe 2011). At være en god leger kræver således erfaringsbaseret viden, som holder barnet bevidst om legens normative grænser i lyset af dets erfaring med gode og dårlige lege. Her er der igen en kobling til Aristoteles' praksisforståelse og særligt begrebet om *phronesis* som den praktiske visdom.

Legens phronesis

Phronesis er et vidomsbegreb hos Aristoteles – en særlig form for erkendelse – som involverer erfaringsbaseret viden udviklet i mødet mellem partikulære livserfaringer og fornuften (Aristoteles 2000, s. 157: 1142a). Praktisk visdom er et balanceret produkt af erfaring og fornuft. Det kræver fornuft og herunder moralsk forestilling at kunne gennemskue det etiske i partikulære situationer, men det kræver samtidig konkret erfaring med etiske problemstillinger og følelser (sorg, sympati, hævnerrighed mv.) at kunne genkende det etiske. Af den grund har *phronesis* en særstatus i den aristoteliske dydsetik, idet den ikke blot er en form for erkendelse, men også en dyd i sig selv, og endvidere den dyd, som kan mediere de andre dyder. Med andre ord, kun igennem praktisk visdom kan vi vide, hvornår andre dyder som mod og mådehold virkelig optræder som dyder (Aristoteles 2000, s. 163: 1144b; Nielsen 2016: 42).

At legen forstås som en praksis og bygger på praktisk visdom betyder, at aktiviteten at lege ligner andre almenmenneskelige praksisser, som vi kender fra det aristoteliske univers. At praktisere venskab er et typisk eksempel på en aristotelisk praksis, som kræver praktisk visdom. At praktisere venskab er at realisere det interne gode, som venskab indeholder, ved at udføre venskabet *godt*. Hvad det mere konkret vil sige at udføre venskab godt, er et kompliceret spørgsmål, som kræver en dyb forståelse af og praktisk erfaring med venskaber, herunder en forståelse for balancen imellem universelle karaktertræk og partikulære udfoldelser af venskab.

Almindeligvis involverer praksissen venskab, at man gør imod sine venner, som man finder, er bedst for dem, og at man respekterer deres personlige ønsker. Men undertiden kan disse hensyn komme til at stå i konflikt med hinanden, som følgende eksempel givet af filosofen Anne-Marie Søndergaard Christensen viser:

Venskab: En person, som du anser for at være en god og nær ven, er deprimeret, og det er din opfattelse, at vedkommende ville have gavn af et opmuntrende besøg. Det forholder sig nu sådan, at vennen har udtrykt ønske om at være i fred, så du har nu følgende muligheder: (i) du kan imødekomme din vens ønske imod din egen overbevisning og undlade at besøge vedkommende, eller (ii) du kan følge din egen overbevisning og besøge vedkommende til trods for, at dette ville være i modstrid med vennens udtrykte ønske (Christensen 2008, s. 81).

Eksemplet viser, at det at praktisere venskab *godt* er en sælsom balance imellem at forstå de dybdegående moralske kvaliteter (eller dyder), som er bærende for venskabsrelationer,

samtidig med at disse tolkes i lyset af livserfaringer fra specifikke situationer og om partikulære relationer. Hvad der er det rigtige at gøre (det etiske, det gode) i det konkrete eksempel kan ikke bestemmes af eksemplet selv og dets generelle omstændigheder, men må nødvendigvis bestemmes af den individuelle person, som kender venskabsrelationen indefra, og i forhold til den individuelle person, som man står over for. At være en god ven kræver således dybdegående erfaringsbaseret viden om både venskab og partikulære relationer. Den erfaring involverer for alle vedkommende eksempler på at træde ved siden af. Alle, som er gode til at praktisere venskab, kender til eksempler, hvor man har været utilstrækkelig som ven, gjort sine nærmeste fortræd, og de har erfaring med følelsen af skam og skuffelse over ikke at være lykkedes med at leve op til venners forventninger. Disse erfaringer har gjort dem til bedre venner.

På samme vis kræver det at være en god leger dybdegående erfaringsbaseret viden om leg og legens partikulære udtryk. Og lige som man (hvis man er god til at praktisere venskaber) bliver en bedre ven af oplevelser og erfaringer med dårlig udført venskab, så kan man blive en bedre leger ved at have gjort sig erfaringer med dårlig leg. Man afsøger den gode legs grænser og finder ud af konsekvenserne ved at overtræde dem. Man lærer efterhånden at både god og dårlig leg kan udfoldes på mange forskellige måder, at gode lege i én sammenhæng kan være dårlige i andre, og man undersøger, hvilke forskellige udtryk, en dårlig leg kan have. Selvfølgelig er der undtagelser, men oplevelsen af den dårlige leg, og den afledte følelsesmæssige reaktion på at have deltaget heri, vil for den typiske leger fremprovokere, at man bliver bedre til at lege. Det er altså ikke sådan, at den gode leger er en person, som aldrig udfører dårlige lege. Dårlig leg er en helt almindelig brik i puslespillet om at blive god til at lege. Det betyder selvfølgelig ikke, at vi bare skal tillade dårlig leg. Tværtimod, læringen i den dårlige leg ligger også i at blive konfronteret med og stillet til ansvar for dens konsekvenser.

Konklusion

Vi kan nu opsummere, hvad det vil sige at være en god leger – eller mere aristotelisk, at udføre legens funktion godt – i lyset af opfattelsen af legen som en praksis. Legen har altid et bestemt udtryk og en givet rettethed. Den er rettet imod noget, som definerer dens specifikke udtryk. Legen er endvidere altid leget indefra, dvs. den legende skal kunne identificere sig med legens rettethed og anerkende at dette noget, som legen rettes imod, er leg. Deraf kommer, at legen kun er autentisk leg, hvis den legende netop anerkender legen for det, den er. Legens kundskab ligger i en åbenhed over for at lege samt erfaring med leg og legens normative grænser. Man bliver en god leger af at lege gode lege, men det er sjældent, at en god leger ikke også har erfaring med dårlig leg. Den gode leger er en, som er opmærksom på, hvordan legen udfolder sig i forhold til dens mulighedsrum og normative grænser, og det kræver legeerfaring. På den måde er Mouritsens billede af legekundskaber som danseevner en velvalgt analogi. At være en god leger kræver lige som det at være en god danser en masse forud-erfaret og tillært viden, og samtidig en evne til at improvisere på baggrund af pludselige indskydelser fra én selv og andre (Mouritsen 2002). Heri ligger legens praktiske visdom, dens *phronesis*, det som adskiller den gode fra den ikke-gode leger.

Vi kan nu se, hvordan den aristoteliske opfattelse af leg som en praksis omfavner de tre påstande, som jeg indledte med at sige, var svære at indfange under det samme legebegreb. Legen har intrinsisk værdi, idet den er en aktivitet, som bærer et internt gode. Legende børn er

ikke blot et udtryk for morskab og glæde eller læring og dannelse, men de er også et eksempel på personer i gang med at udleve en aktivitet, der ikke i sig selv peger hen imod noget eksternt værdifuldt, men som udføres for aktivitetens egen iboende værdi. Den aristoteliske opfattelse kan også indfange, at legen har afgørende instrumentelle effekter. Selv om Aristoteles ikke selv indså det, er det vigtigt i en aristotelisk ånd at anerkende legens centrale betydning for udviklingen af børn hen imod velfungerende sociale og individuelle mennesker. Og som det sidste kan den aristoteliske opfattelse bidrage til forståelsen af forholdet mellem dårlig leg og legens værdiaspekter, idet levede erfaringer med legens normative karakter kan bidrage til udviklingen af den gode leger.

Hvad kan vi som samfund gøre for at facilitere, at børn bliver gode til at lege? Det er et svært spørgsmål, fordi legen som sagt har et element af ustyrlighed, der nemt kan ødelægges ved for megen styring. Man kan ikke styre det ustyrlige, hvor gerne man end vil. Men legen som en praksis giver os et andet mere optimistisk billede af, hvordan vi kan bidrage til legens udfoldelse. Idet legen kommer indefra og retter sig imod noget specifikt i øjeblikket, og idet legekundskab opstår af erfaring, kan vi facilitere legen ved at sikre, at de rette betingelser for leg er til stede for vores børn i barndommen. Legen som praksis giver et billede af leg som en plante, en blomst, en vækst, som kræver ernæring og tilstrækkelige livgivende betingelser, men som, i fald de er til stede, nok skal finde vej til overfladen, vækste og blomstre.

Noter

1. Jeg bruger Aristoteles' praksisbegreb her i denne etisk kvalificerede version, hvilket er standard i den moralfilosofiske litteratur, men det bør bemærkes, at Aristoteles undertiden bruger begrebet også i en ikke-etisk form (se fx Belfiore 1983).

Referencer

- Aristoteles (1976): *The nicomachean ethics*. Thomson, J.A.K. (overs.), London: Penguin Books.
- Aristoteles (2000): *Etikken*. Porsborg, S. (overs.), Frederiksberg: Det lille forlag.
- Aristoteles (2011): *The eudemian ethics*. Kenny, A. (overs.), Oxford: Oxford University Press.
- Barros, Romina M., Silver, Ellen J., Stein, Ruth E.K. (2009): »School recess and group classroom behaviour«. *Pediatrics* 123(2): 431-436.
- Bailey, Richard (2002): »Playing social chess: Children's play and social intelligence«. *Early Years* 22(2): 163-173.
- Belfiore, Elizabeth (1983): »Aristotle's conception of praxis in the poetics«. *The Classical Journal* 79(2):110-124.
- Bedrova, Elena, Leong, Deborah J. (2003): »The importance of being playful«. *Educational Leadership* 60(7): 50-53.
- Christensen, Anne-Marie S. (2008): *Moderne dydsetik*. Aarhus: Aarhus Universitets Forlag.
- Dewey, John (1966): *Democracy and education*. NY: MacMillan (1916).
- Gadamer, Hans-Georg (2007): *Sandhed og metode*. Academica.
- Ginsburg, Kenneth R. (2007): »The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds«. *Pediatrics* 119(1): 182-191.

- Gheaus, Anca (2015): »The 'intrinsic goods of childhood' and the just society«. I A. Bagattini & C. Macleod (eds.): *The Nature of Children's Well-Being. Children's Well-Being: Indicators and Research*. Dordrecht: Springer.
- Gray, Peter (2011): »The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents«. *American Journal of Play* 3(4): 443-463.
- Hegel, Georg W.F. (2008): »Introduction on the essence of philosophical criticism generally, and its relationship to the present state of philosophy in particular«. *The Critical Journal of Philosophy* 1(1) (1802).
- Huizinga, Johan H. (1950): *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. London: Routledge (1938).
- Hurwitz, Sally (2002): »For parents particularly: To be successful—let them play!«. *Childhood Education* 79(2): 101-102.
- Karoff, Helle S. (2013): »Play practices and play moods«. *Journal of Play* 2(2): 76-86.
- Karpatschhof, Benny (2011): »Play, but not simply play: The anthropology of play«. I Schousboe, I. & Winther-Lindqvist, D. (red.) *Children's play and development: Cultural-historical perspectives*, Dordrecht: Springer.
- Luntley, Michael (2018): »Play's the thing: Wherein we find how learning can begin«. *Journal of Philosophy of Education* 52(1): 36-53.
- Marmot, Michael (2015): *The health gap: The challenge of an unequal world*. London: Bloomsbury.
- MacIntyre, Alasdair (2003): »The nature of the virtues«. I Darwall, S. (red.) *Virtue Ethics*, Malden, MA: Blackwell publ.
- Mouritsen, Flemming (2002): »Child culture—play culture«. I Mouritsen, F. & Qvortrup, J. (red.) *Childhood and children's culture*, s. 14-42, Odense: University Press of Southern Denmark.
- Nielsen, Lasse (2016): *Det dydige samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, Lasse (2018): »Playing for social equality«. *Politics, Philosophy, and Economics* 17(4): 427-446.
- Nielsen, Lasse (2020): »Teach them to play! Educational justice and the capability for childhood play«. *Studies in Philosophy and Education* 39: 465-478.
- Nussbaum, Martha (2000): *Women and human development*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Pellegrini, Anthony D., Smith, Peter K. (1998): »The development of play during childhood: Forms and possible functions«. *Child Psychology Psychiatry Review* 3(2): 51-57.
- Platon (2007): *Staten*. Foss, O. (overs.) København: Museum Tusulanums Forag
- Rousseau, Jean-Jacques (2016): *Emile*. London: Penguin Classics.
- Schousboe, Ivy (2011): »The structure of fantasy play and its implications for good and evil games«. I Schousboe, I. & Winther-Lindqvist, D. (red.) *Children's play and development: Cultural-historical perspectives*, Dordrecht: Springer.
- Smith, Peter K., Boulton, Michael (1990): »Rough-and-tumble play, aggression, and dominance: Perception and behaviour in children's encounters«. *Human Development* 33: 271-281.
- Sutton-Smith, Brian (1997): *The ambiguity of play*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Taylor, Charles (1985): »Social theory as practice«. I *Philosophy and the human sciences: Philosophical papers* vol. 2, s. 91-115. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Weisberg, Deena S., Ilgaz, Hande, Hirsh-Pasek, Kathy, Golinkoff, Roberta, Nicolopoulou, Ageliki, Dickinson, David K. (2015): »Shovels and swords: How realistic and fantastical themes affect children's word learning«. *Cognitive Development* 35: 1-14.

Wolff, Jonathan, de-Shalit, Avner (2007): *Disadvantage*. Oxford: Oxford University Press.

Om forfatteren

Lasse Nielsen er lektor i filosofi ved Institut for kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Han forsker i politisk filosofi, retfærdighedsteori og sundhedsfilosofi. Hans arbejde om børnelegens filosofiske værdiaspekter er publiceret i blandt andet *Politics, Philosophy, and Economics* samt *Studies in Philosophy and Education*.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 64 2020 • Årgang 37 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Christina Haandbæk Schmidt og Rikke Toftgaard Rossen

Spontane aktiviteter

– fra policy -begreb til pædagogisk faglighed

Resumé

Med den reviderede dagtilbudslov og »*bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*« står de danske daginstitutionspædagoger midt i en forandringsproces, hvor gamle læreplanspraksisser må vige for nye. Til at understøtte forandringen har Børne- og Socialministeriet (nu Børne- og Undervisningsministeriet) i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut udgivet en række vejledningsmaterialer, som skal støtte pædagogers oversættelse af lovens intentioner og centrale begreber. I denne artikel vil vi undersøge, hvordan et policy-begreb som 'spontane aktiviteter' skal understøtte forandringsprocessen, og hvordan begrebet kan styre pædagogers blikke for og arbejde med børns legekultur og udtryksformer. Formålet er gennem policy-analyse, litteratur-review og videoobservationer fra tre daginstitutioner at beskrive og forstå, hvad spontane aktiviteter dækker over både som politisk og som pædagogisk fænomen. Spontane aktiviteter i policy-dokumenterne optræder som modvægt til de voksenstyrede læringsaktiviteter, der har domineret hverdagsstrukturen i daginstitutionerne i Danmark med stigende intensitet siden indførelsen af de første læreplaner i 2004. På baggrund af litteratur-review og empiriske analyser identificeres 5 indholdselementer i spontane aktiviteter. Disse perspektiverer vi til improvisationsteorien med henblik på at kunne diskutere, hvordan spontane aktiviteter kan producere (nye) fagligheder for pædagogerne.

Nøgleord

spontane aktiviteter; daginstitutionspædagogik; pædagogisk læreplan; policy-antropologi.

Indledning

Denne artikel handler om at begribe, hvordan en styringsteknologi som dagtilbudsloven virker gennem særlige policy-begreber, der har til hensigt at normere pædagogers handlinger i særlige retninger og medvirke til særlige forandringsprocesser. Med den reviderede formålsparagraf i dagtilbudsloven fra 2018 præsenteres læringsmiljø som midlet til at fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse (Schmidt & Slott, 2019; Dagtilbudsloven, 2018). I loven defineres, hvordan læringsmiljø skal vare hele dagen, og hvordan det dækker over fem typer af aktiviteter:

»Det skal fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan det enkelte dagtilbud hele dagen etablerer et pædagogisk læringsmiljø, der med leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle sig og dannes.« (Dagtilbudsloven § 8, stk. 3).

Fra politisk hold vil man altså have pædagogerne til at tage det nye læringsmiljøbegreb til sig og arbejde målrettet og systematisk dermed, hvorfor der indføres læringsmål for læringsmiljøerne i relation til de seks læreplanstemaer, og samtidig ønsker man at udvide læringsmiljøbegrebet fra en snæver læringsforståelse til en bred forståelse, hvorfor 'spontane aktiviteter', på linje med leg og børneinitierede aktiviteter, nu indskrives som en del af læringsmiljøet.

Forskning i dansk daginstitutionspolitik og -pædagogik har vist, at siden indførelsen af de første pædagogiske læreplaner i 2004, har planlagte mål- og pædagoginitierede læringsaktiviteter domineret hverdagsstrukturen i den pædagogiske praksis (Schmidt, 2019; Schmidt, 2013; Mikladal, Stanek & Røn Larsen, 2018). Konsekvensen har været, at andre dele af den pædagogiske praksis, som fx hverdagspraktiske opgaver og rutinesituationer, er blevet udgrænset som upåagtet faglighed eller ikke-faglighed (Ahrenkiel et al., 2013; Plum, 2009), og at der er opstået særlige videns- og faglighedshierarkier i den pædagogiske praksis (Schmidt, 2019; Schmidt, 2013). I forlængelse af og sideløbende med denne forskning er der kommet øget fokus på rutinesituationer og deres særlige læringsmæssige potentialer (Smidt & Krogh, 2018, Høgh & Smidt, 2018).

Umiddelbart kan tilføjelsen af 'spontane aktiviteter' til læringsmiljøbegrebet anskues som et forsøg på at bryde med favoriseringen af planlagte målstyrede læringsaktiviteter, hvorfor det i den ministerielle vejledning til dagtilbudsloven betones, at børnenes læring ikke skal være afgrænset til halvanden times pædagogiske aktiviteter om formiddagen, men skal finde sted gennem hele dagen (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 23). Men det kan også anskues som en paradoksal styringsambition, som på den ene side handler om at få pædagogerne til at arbejde systematisk og målstyret, mens de på den anden side skal kunne arbejde spontant med udgangspunkt i et børneperspektiv. Og samtidig er det sparsomt med definitioner i bekendtgørelser og vejledninger af, hvad spontane aktiviteter dækker over, og hvordan det skal kunne indgå i et målstyret læringsmiljø, og hvordan det adskiller sig fra de børneinitierede aktiviteter og leg.

Undersøgelsens ambition er at støtte pædagogers arbejde med at meningsudfylde det nye og relativt ubeskrevne policy-begreb 'spontane aktiviteter' ved at synliggøre de empiriske kvaliteter, der kan forbindes dermed og ved at vise dets modvægtspotentiale i forhold til favoriseringen af de planlagte pædagoginitierede læringsaktiviteter.

Med afsæt i følgende forskningsspørgsmål har vi empirisk undersøgt spontane aktiviteter i dagtilbudspolicy, forskningslitteraturen og pædagogisk praksis i tre daginstitutioner:

Hvilke forståelser knytter sig til policy-begrebet spontane aktiviteter, og hvordan kan begrebet empirisk og pædagogisk indholdsbestemmes med henblik på at øge dets modvægtspotentiale og gøre spontane aktiviteter til påagtet pædagogisk praksis?

Artiklen tager afsæt i et forsknings- og udviklingsprojekt, der er organiseret som et delprojekt under 'Faglige udviklingsinstitutioner', der er et koncept ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, hvis relevans er at skabe forskning og udvikling af uddannelser i tilknytning til praksisfeltet. I projektet har to undervisere fra pædagoguddannelsen hhv. Jette Grønbech Jensen og Lene Gutzon Münster sammen med artiklens to forfattere samarbejdet med pædagoger og lederen fra en aldersintegreret daginstitution om indsamlingen af det empiriske materiale fra efteråret 2018 til sommeren 2019. Derudover omfatter materialet empiri fra et pilotprojekt forud for forsknings- og udviklingsprojektet samt et bachelorprojekt fra pædagoguddannelsens dagtilbudsspecialisering skrevet af Kasper Thisted (Thisted, 2019).

Det metodologiske og metodiske afsæt

Forskningsprojektet er funderet i en kulturvidenskabelig tilgang inspireret af den tværfaglige forskningsgren 'pædagogisk antropologi', hvor forskningsinteressen orienterer sig mod både at afdække magtforhold og dominerende logikker, og mod fænomenologiske undersøgelser af menneskers måder at fortolke, udtrykke sig og være i verden på (Gulløv, Nielsen & Winther, 2017, s.13). Med denne tilgang samler vores forskningsinteresse sig om at afdække, hvad policy-begrebet spontane aktiviteter er, og hvordan det kan blive til i den pædagogiske praksis mellem børn og pædagoger, og mellem børn og børn i daginstitutionens hverdagsliv. I projektet har vi anvendt og kombineret følgende kvalitative metoder: policy-analyse, litteratur-review og empirisk feltarbejde. Med policy-analysen søger vi at afdække de diskurser og magtlogikker, der fremtræder omkring policy-begrebet spontane aktiviteter, mens vi med litteratur-reviewet undersøger, hvilken viden der findes i forskningslitteraturen om spontane aktiviteter. I forlængelse deraf er vi gået fænomenologisk til værks gennem empiriske observationer og videoobservationer af den pædagogiske hverdagspraksis med henblik på at kunne beskrive, hvad spontane aktiviteter er i daginstitutionel kontekst. Til analyserne af det empiriske materiale har vi ladet os inspirere af systematikken og fremgangsmåden i den analytiske tilgang Reflective Lifeworld Research (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008).

Analyserne er delt i to del-analyser; en analyse hvor vi undersøger, hvordan spontane aktiviteter skal forstås politisk og i forskningslitteraturen, og en anden analysedel, hvor vi søger empirisk at indholdsbestemme det relativt tomme begreb spontane aktiviteter. Vi har valgt at præsentere de metodiske greb i sammenhæng med analyserne for at støtte læsevenligheden.

Analyse del 1: Policy-analyse og litteratur-review af spontane aktiviteter

Indkredsningen af betydningen af spontane aktiviteter i policy og i forskningslitteraturen vil vi i det følgende præsentere ud fra to analytiske fund. Det første fund *Manglende konsensus i politisk begrebsdannelse* relaterer sig til policy-analysen, mens det andet fund *Et børnecentreret begreb* relaterer sig til forskningslitteratur-reviewet. Først vil vi introducere til de metodiske valg vedrørende policy-analysen og litteratur-reviewet for dernæst at præsentere de to analysefund.

Policy-analyse

Det er kendetegnende for policy-begreber, som spontane aktiviteter, at de er konstruktioner foretaget inden for partikulære kulturelle og politiske sammenhænge (Schmidt, 2017a; Sarauw, 2011). Det betyder, at de i princippet er åbne for fortolkninger. Når vi skriver i princippet, handler det om, at Børne- og Socialministeriet efter vedtagelsen af Dagtilbudsloven har udsendt en række ministerielle vejledninger og oplysningsmaterialer, der » (...) uddyber begreber og beskriver, hvordan I skal forstå dagtilbudslovens bestemmelser om den pædagogiske læreplan« (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 5). Vi vil derfor indlede med en policy-analyse, hvor vi undersøger hvilke uddybelser og beskrivelser, der er af spontane aktiviteter i loven og de ministerielle vejledninger. Policy-analyse er foretaget som en diskursanalyse (Laclau & Mouffe, 2002), hvor vi identificerer de betegnelser, ord og begreber, der anvendes til at definere spontane aktiviteter i de centrale policy-dokumenter.

Vi har valgt fire analytiske dokumentnedslag med henblik på at kunne fremvise hvordan begrebet ændrer betydning forud for og efter vedtagelsen af Dagtilbudsloven. De fire dokumenter er hhv. *Dagtilbudsloven* (2018), *Master for en styrket pædagogisk læreplan* (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016), *Organisering af pædagogiske aktiviteter* (Børne- og Socialministeriet & EVA, 2017) og *Den styrkede pædagogiske læreplan* (Børne- og Socialministeriet, 2018). De fire dokumenter fremgår af litteraturlisten.

Forskningslitteratur-review

Vi har foretaget et struktureret forskningslitteratur-review over begrebet spontane aktiviteter i den eksisterende forskningslitteratur. Søgningen er foretaget som frasesøgning (AU Library, 2019), hvorved vi sikrer os, at databaserne søger på det eksakte og sammensatte begreb »spontane aktiviteter«. Vi har foretaget søgninger i danske, svenske og norske bibliografiske databaser hhv. forskningsdatabasen.dk, bibliotek.dk, idunn.no, oria.no og libris.se, og derudover har vi søgt i ERIC og Google Scholar. Vi har både søgt på dansk, databasens modersmål samt på engelsk, og har afgrænset søgningerne til daginstitutionsområdet. Der er søgt i syv databaser, og i alt er der fremkommet 1241 hits, hvoraf vi fandt 7 relevante artikler, der relaterer sig til det specifikke felt og fænomen.

Analyse: Manglende konsensus i politisk begrebsdannelse

Med afsæt i policy-analysen kan vi se, at der ikke er politisk konsistens i brugen af spontane aktiviteter i de centrale dokumenter. Tværtimod betydningsfastsættes policy-begrebet forskelligt, hvorfor det bliver uklart, hvordan pædagoger skal forstå spontane aktiviteter og hvorfor det bliver relevant at skelne mellem spontane aktiviteter, leg og børneinitierede aktiviteter.

I den reviderede dagtilbudslov fra 2018 skelnes der som før nævnt mellem fem elementer i et pædagogisk læringsmiljø, nemlig leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter og daglige rutiner (Dagtilbudsloven, 2018, § 8, stk. 3). I den ministerielle vejledning til loven refereres Dagtilbudslovens skelnen, men samtidig kobler vejledningen det spontane og børneinitierede sammen med leg fx som »børns spontane og selvorganiserede leg« (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 18) eller som »spontan leg« (s. 40). Med vejledningsmaterialet bliver det således uklart, hvorvidt spontane aktiviteter er en selvstændig del af et læringsmiljø, eller om det skal forstås i sammenhæng med det børneinitierede og leg.

Bemærkelsesværdigt fremgår spontane aktiviteter ikke som et sammenhængende begreb i den ministerielt nedsatte rådgivningsgruppe *Mastergruppen for en styrket pædagogisk læreplan* (2016) og deres anbefalinger, som går forud for dagtilbudslovens tilblivelse. I deres anbefalinger optræder indledningsvist kun fire elementer i et pædagogisk læringsmiljø hhv. leg, planlagte aktiviteter, rutiner eller spontant opståede situationer (MBUL, 2016, s.11). Når Mastergruppen anvender spontant opståede situationer som begreb, optræder det som modvægt til de planlagte aktiviteter, rutiner og leg markeret med et »eller« imellem begreberne. Samtidig skelnes der ikke mellem det børneinitierede og spontane, som i Dagtilbudsloven, tværtimod kobles de sammen som fx »Børns spontane og selvorganiserede leg skal både anerkendes og respekteres (...)« (Dagtilbudsloven 2018, s. 12). I bilaget til arbejdsgrupperne for de seks læreplanstemaer beskriver Mastergruppen kun tre typer af læringsmiljøer hhv. leg, aktiviteter og rutiner, som enten kan være børne- eller vokseninitierede, eller være planlagte eller spontane (MBUL 2016, s. 23 og s. 26). Her kobles det spontane til alle tre typer af læringsmiljøer og er således ikke kun forbeholdt aktiviteter, som i dagtilbudsloven.

Formodningen om, at det spontane skal forstås som en modvægt til det planlagte forstærkes, når vi betragter oplysningsmaterialet *Organisering af pædagogiske aktiviteter*, som Børne- og Socialministeriet har udgivet sammen med Danmarks Evalueringsinstitut i 2017 sideløbende med policy-processen om dagtilbudsloven. Heri optræder det spontane, som både »...spontant opståede behov og interesser« (Børne- og Socialministeriet & EVA, 2017, s. 3) og som »spontant opståede situationer« (s. 1), mens det også præciseres at: »Planlægning og spontanitet er ikke et enten-eller, men et både-og« (s. 3), og at der skal være en balance mellem »...planlægning og spontanitet« (s. 3). Publikationen vedrører kun pædagogiske aktiviteter, som beskrives som enten spontane eller planlagte. I forlængelse af dette samarbejde mellem EVA og Børne- og Socialministeriet fastholdes og videreføres en skelnen mellem spontane aktiviteter og planlagte aktiviteter i både selve dagtilbudsloven og i den fælles vejledning *Den styrkede pædagogiske læreplan* (Børne- og Socialministeriet, 2018).

Hvor det spontane i Mastergruppen er en modpol til det planlagte, på samme måde som det børneinitierede er en modpol til det vokseninitierede, og som noget der skal foregå i både pædagogiske rutiner, aktiviteter og leg, er det spontane i dagtilbudsloven udelukkende reserveret til aktivitetsbegrebet, hvorved det får en mindre fremtrædende plads end i Mastergruppens udlægning.

Analyse: Et børnecentreret begreb

Den sparsomme forskningslitteratur, som vi har fundet i vores review, viser at spontane aktiviteter fremtræder som et børnecentreret begreb, der tilskrives børnenes ageren og ofte defineres i relation til leg og børneinitierede aktiviteter (Brodie, 2013; Evertsen, Tveitereid, Plischewski, Hancock, & Størksen, 2015; Furth, 1996). En kortlægning af børns aktiviteter i daginstitutioner viser, at børn typisk leger spontant i små grupper på to til fem børn. Samtidig viser studiet, at de spontane aktiviteter typisk opstår som resultat af børns initiativ, og at de voksne ser ud til at have en ret passiv rolle (Kallestad & Ödegaard, 2013). Et andet studie af små børns spontane aktiviteter betegner aktiviteterne som offentlige sociale interaktioner, der både kan ses og høres, og som finder sted blandt kammerater med nogenlunde lige status; altså som en symmetrisk peer-relation. I studiet benævnes de spontane aktiviteter som 'pretend play', og dækker over børns forestillede, imaginære og symbolske lege (Furth, 1996).

Alvestad (2004) skelner mellem formel og uformel læring og karakteriserer uformel læring, som netop spontane aktiviteter, der er forbundet med det ikke-planlagte og såkaldte 'her og nu situationer'. Uformel læring er forbundet med interaktioner mellem børn og voksne i både rutinesituationer og i leg (Alvestad, 2004, s. 84). Ligeledes skelner Brodie (2013) mellem vokseninitierede og børneinitierede aktiviteter, og betegner de vokseninitierede som sandsynlige planlagte og de børneinitierede som sandsynlige spontane. Mortensen & Næsby (2018) betegner de spontane aktiviteter som en modpol til voksenstyrede og planlagte aktiviteter. Her er det dog væsentligt at bemærke, at Mortensen og Næsby's bog er bestilt af Børne- og Socialministeriet og henregnes som del af policy-oversættelseslitteraturen.

Sammenfatning af policy-analyse og forskningslitteratur-review

Vores litteratursøgning og policy-analyse viser et sammenfald i forståelsen af spontane aktiviteter som børnecentrede og som noget, der tilskrives legen eller som noget, der modsvarer planlagte aktiviteter. Endvidere viser de sparsomme studier fra reviewet, at spontane aktiviteter typisk finder sted i mindre grupper af børn baseret på ligeværdige barn-barn-relationer, og at de indeholder elementer af det imaginære og symbolske fra legen. Et studie fremhæver, at de voksne ser ud til at spille en passiv rolle i forbindelse med de spontane aktiviteter, og at dette bør undersøges nærmere (Kallestad & Ödegaard, 2013).

Spændvidden og den manglende præcisering af spontane aktiviteter i policy sammenholdt med den sparsomme teoretiske forankring giver os mulighed for at undersøge spontane aktiviteter som en flydende betegnelse (Laclau og Mouffe 2002; Sarauw 2011), der i princippet kan være åben for en empirisk og praksisnær indholdsbestemmelse.

Analyse del 2: Empirisk indholdsbestemmelse af spontane aktiviteter

I det følgende vil vi uddybe vores empiriske undersøgelsesmetoder og den analytiske fremgangsmåde, som er inspireret af Reflective Lifeworld Research. Herefter vil vi præsentere vores analysefund fra de tre børnehuse og vise hvilke meningsenheder, der kan tilskrives spontane aktiviteter og som pædagoger kan lade sig inspirere af og anvende når de skal indholdsbestemme og få øje på spontane aktiviteter i pædagogisk praksis. De fem meningsenheder er hhv. bevægelse, lyd, materialitet, det imaginære og symbolske samt børnecentreret.

(Video)observationer

I forlængelse af den pædagogisk-antropologiske metodologi og formålet med at undersøge hvordan et policy-begreb som spontane aktiviteter kan tilskrives mening i pædagogisk praksis, har vi metodisk taget afsæt i fænomenologisk feltarbejde, hvor observationer, førstepersonsperspektiver og videoetnografi er dominerende metoder (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2015). Vores empiriske materiale består primært af videoobservationer suppleret med feltobservationer fra tre børnehuse.

Kvaliteten i at anvende videoetnografi er muligheden for at indfange den situerede praksis; børn og voksnes kroppe, lyde og sproglige ytringer og samspil med hinanden og med materialitet i de spontane aktiviteter. Videoobservationerne tilbyder muligheden for at genbesøge videoklippene (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010), og gense tidligere hændelser, ikke som tidligere, men som 'formerly present' (Laurier & Philo, 2006), dvs. at kunne gense og fordybe sig i aktiviteterne, mens de udfolder sig.

Vi har valgt at anvende GoPro kameraer, og har i flere tilfælde udnyttet den særlige mulighed at give børnene GoPro kamera på brystet med særligt seleudstyr (Hauge & Jørgensen, 2019). Vi får herved en unik indsigt i børnenes indbyrdes samspil, og får mulighed for at indfange deres perspektiver og legekultur gennem kroppens rettedhed og bevægelser i legen. Derudover har vi, håndholdt, filmet børnene, som har haft kamera på maven for at kunne indfange konteksten. Vi har haft en særlig etisk opmærksomhed på børnene ift. at få deres accept, ligesom vi kun har monteret kamera på de børn, som udtrykkeligt har ytret ønske om deltagelse. Vi har indhentet skriftligt samtykke fra børnenes forældre forud for projektet jf. persondataloven.

Reflective Lifeworld Research

Til at beskrive essensen af spontane aktiviteter, som de har udfoldet sig i vores empiriske materiale, har vi anvendt dele af metoden *Reflective Lifeworld Research*. Vi har særligt ladet os inspirere af systematikken og fremgangsmåden i den analytiske tilgang »...*fænomenologisk deskriptiv analyse*« (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008). Således har vi fulgt proceduren med at 1) læse det transskriberede materiale, 2) skabe meningsenheder i observationer, 3) genlæse, revurdere, gruppere og 4) afslutningsvis samle essensen (Dahlberg, Dahlberg & Nyström, 2008) af spontane aktiviteter som fænomen i pædagogisk praksis. Analyseprocessen er ikke en skematisk procedure, men snarere en cirkulær og abduktiv proces, hvor vi har arbejdet os frem og tilbage i materialet med henblik på at indfange og præcisere fænomenets bestanddele. Vores empiriske analysemateriale er omfattende og kan i det følgende kun præsenteres summarisk, så væsentlige analysefund og pointer kan træde frem.

Analyse: Meningsenhederne

Med henblik på empirisk at kunne indholdsbestemme policy-begrebet spontane aktiviteter har vi som nævnt gået fænomenologisk til værks og med afsæt i den deskriptive analyse har vi indkredset fem meningsenheder, som ser ud til at kendetegne spontane aktiviteter:

1. Bevægelse
2. Lyd
3. Materialitet
4. Det imaginære og symbolske
5. Børnecentreret (Symmetriske peer-relationer)

Meningsenhederne anvender vi som overskrifter for de følgende afsnit, som potentielt kan signalere en forudgående kategorisering, hvilket er misvisende i forhold til selve analyseprocessen. Med henblik på at bevare det åbne fænomenologiske blik har vi indledningsvist foretaget (video)observationer og kodet dem, og først derefter har vi lavet forskningsreviewet, og sammenholdt fundene fra reviewet med koderne af (video) observationerne, hvorved vi har identificeret de fem meningsenheder. Vi har gennem vores analyser og i den følgende formidling holdt meningsenhederne adskilte, men i praksis er de sammenfiltret, responderer på hinanden, og skaber tilsammen fænomenet spontane aktiviteter.

1. Bevægelser

Den meningsenhed, som særligt træder frem i det empiriske materiale, har vi valgt at benævne bevægelse. På tværs af vores materiale kan vi se, at bevægelser er essentielle i spontane aktiviteters opstart og som drivkraft. Særligt kropslige bevægelser, som at snurre rundt, løbe, gå, rejse sig, sætte sig, dreje, vende og trække, går igen i materialet. Overalt i vores materiale ser vi eksempler på vuggestuebørn, der rejser sig og sætter sig på blenumser om og om igen, der løber frem og tilbage, som spejler sig i glasdøre og danser til musik, og vi ser børnehavebørn, der svinger sig i klatrestativer, cykler, hopper i vandpytter, graver huller i sandkassen og snurrer rundt i takt til musik. Og i nogle tilfælde ser vi også pædagoger, der bevæger kroppe, spontant løber med rundt og giver knus som i dette eksempel:

3 børnehavebørn (cirka 4 år) står en kold efterårsdag på legepladsen sammen med en pædagog. Den ene af pigerne giver pædagogen et knus. Pigerne begynder at trække huer ned over øjnene. Den ene pige siger »Skulle vi ikke lege spøgelse i dag?« »Haps, så fanger jeg lige et spøgelse«, siger pædagogen, mens hun giver et knus til én anden af pigerne. »Haps, og et mere«. De tre piger begynder nu at gå rundt på legepladsen med huerne trukket ned foran øjnene, mens de holder huen med én hånd og den anden hånd strakt ud foran sig. De siger: »Uh, uh (spøgelseslyde)«. De går efter pædagogen, som løber lidt rundt foran dem. De griner. En gang imellem trækker pigerne huerne op, så de kan se ud. Pædagogen løber, og den ene pige opdager det og løber efter med huen oppe, så hun kan se ud. Så opdager de to andre det også og løber efter. Pigerne hviner højt (af fryd).

I eksemplet ses, hvordan en trækken hue ned over øjnene lægger op til barnets idé om at »... lege spøgelse«, som i dette tilfælde gribes af både børn og pædagogen med knus, andre huer og spøgelseslyde. Altså en spontan leg, som opstår inter-relationelt mellem bevægelser af små og store kroppe og huer som materialitet.

På tværs af det empiriske materiale ser vi, hvordan kroppe bevæges, og hvordan kroppe bevæger materialer. Vi ser eksempler på, hvordan chiffontørklæder forbinder sig til dansende børnekroppe, hvordan musik fra iPads igangsætter vuggestuebørns bevægelser og dans, hvordan plastikgryder forvandles til musikinstrumenter, når klodser lægges i og gryder bevæges rytmisk op og ned, hvordan billedbøger fortolkes med rytmiske kropslige bevægelser, og hvordan hånd på lår, løben væk og grin signalerer fangeleg.

2. Lyd

En anden meningsenhed er lyd – både i form af verbale lyde fra børnemunde – som skrig, grin og hvin, og i form af musik fra iPads, guitarer og som egentligt sprog og dialog. Lyde, musik, sang, toner og rytme giver anledning til kropslig respons, og reaktioner på lyd er gennemgående i materialet, hvor der blandt andet klappes i takt og i utakt, danses, hoppes og drejes.

Det er eftermiddag og flere børnehavebørn leger på legepladsen ved bålhytten. Børnene Toke og Anja står uden for bålhytten. Anja synger; »Så går vi rundt om en enebærbusk«. Hun stopper op, løber ind i bålhytten, og kigger på nogle bogstaver skrevet med kul i bålhytten. Hun siger: »Dadedadej«. Toke kommer ind i bålhytten. Toke spørger: »Hvad laver du?«. Anja siger: »Der står noget: Duadejer, duadejer«. Anja gentager, men i et højere tonefald. Toke råber: »Duerdejer, duerdejeeer«. Anja siger: »Nej ikke sådan«. I almindeligt tonefald siger hun: »Duerdejer, duerdejer«. Toke siger: »Duerdejer, duerdejer« i et hurtigere tonefald. Anja: »Nej, det var ikke sådan« og siger: »Det er dig...« (Anja bøjer sig ned i knæene) og fortsætter: »...der er der op«, (mens hun løfter benene op igen). Toke råber: »Duedejeeer« samtidig med, at han laver et lille hop med benene. Herefter går Anja.

I eksemplet med Anja og Toke ses det, at tonefald har betydning for den spontane aktivitets fremtoning og udfoldelse. Almindeligt, højt og hurtigere tonefald bliver brugt til at føre aktiviteten/legen fremad, hvorved tonerne går op og ned samtidig med, at lydniveauet stiger og falder. Der er en takt og rytme i både Toke og Anjas udfoldelse og samtidige bevægelser af kroppe. Derudover leger Anja med sproget, da »Duadejer, duadejer« ikke umiddelbart vækker genklang i det danske sprog, men undervejs udvikles det til »Det er dig... der er der oppe«.

Ser vi tilbage på eksemplet med spøgelseslegen ses det, at »uh, uh« får betydning for fremdriften i legen, da børnene eksperimenterer med en særlig lyd, som de forbinder med spøgelse, og som får dem til at jage hinanden med arme strakt frem. Andre eksempler leder os på sporet af motorlyde: »brum brum« og »nnn, nnn« og i det følgende ses abelyde som en del af barnets samspil med billedbogen og kropslige respons med fod som bevæges i takt med lyden.

Børnene i vuggestuen har spist frokost og leger rundt på stuen, mens personalet rydder op og skifter børn. Arthur ligger på en madras i vuggestuen. Han ligger på venstre side, mens han kigger i en billedbog, som også ligger på madrassen. Arthur synger ah,ah,ah,uh,ah,ah, uh,uh, ah,ah, med sit ansigt rettet mod bogen. Hans venstre fod bevæger sig op og ned i madrassen - som i takt med den verbale rytme. I bogen er et billede af en abe som svinger sig i et træ.

I de nævnte eksempler eksperimenterer børnene med kendte og kulturelt betingede lyde. Vi ser utallige eksempler på, hvordan materialer aktivt bliver brugt til at skabe lyde. Fx mælkekasser, der plaskes op og ned i vandpytter, store plastikskovle, der foranlediger guitarlyde og -bevægelser, motorlyde, der forvandler cykler til biler og skrig og grin, der igangsætter spontane lege. På den baggrund fremkom en præcisering af meningsenheden, da det i højere grad er lyde end sproget, som er omdrejningspunkt og bærer de spontane aktiviteter frem.

Samtidig viser vores empiri, at konteksten har betydning for, hvordan lyd og især lydniveauet får betydning for tilblivelsen af de spontane aktiviteter. Især ser det ud til at høje lyde, grin, skrig, hvin, råb og jubel bliver accepteret i ude-rummene, mens de bliver tysset ned i inde-rummene som eksempelvis i forlængelse af en planlagt aktivitet i vuggestuen:

En planlagt aktivitet med sang i vuggestuen er slut, og børnene klapper. Det udløser en fælles og højlydt jubel blandt en gruppe af børn. Frede og Olaf begynder at hoppe og svinge med armene, mens de siger: »Jaaaa«. Dette får Karin, Ulla, Troels og Clara til at gøre det samme i lidt forskelligt tempo og med stigende toneleje. Pædagogen Jette siger: »Shhhhh« til børnene. Jette siger: »Det er for vildt, I må gerne være glade, men ikke larme så meget«.

3. Materialitet

Materialer er en gennemgående del af det empiriske materiale i form af tørklæder, madrasser, mælkekasser, vandpytter, huer, skrift på bålhyttevæg, cykler, bøger, kamera, iPads mv. Ofte anvendes materialerne på en anden og mere imaginær måde (se punkt 4) end deres oprindelige funktion som i det følgende eksempel, hvor mælkekasser bliver til racerbiler og guitarer.

Børnene er på legepladsen efter frokost. Det regner. 7 drenge i regntøj og gummistøvler i blågrønne nuancer leger ved en stor vandpyt. 2 drenge har hver en grøn mælkekasse, som de holder ud foran sig, mens de 'bumper' mælkekassen op og ned i vandet samtidig med, at de hopper med kroppen. De bevæger sig gennem vandpytten med vandet plaskende omkring dem. Bagved dem hopper en dreng i sribet regntøj. Da de er gennem vandpytten, stopper de op og kigger tilbage. De vender sig om og går ind i midten af vandpytten, hvor de genoptager plaskeriet ved at bumpe kassen op og ned hurtigere og hurtigere, mens de siger »nnn, nnn« (som en motor). Den ene dreng siger (mens han kigger mod kameraet) »Jeg tror, at den kan sprøjte«. Han griner og begynder at sige højlydte lyde »nhhn, nhhn«, mens han med kroppen agere med en imaginær rockguitar. Den anden dreng tager mælkekassen med op på en træstub og kaster mælkekassen ned i

vandpytten. Hvorefter han selv hopper ned i vandpytten. Lige ud foran ham er to andre drenge i gang med at samle vand op på deres skovle og i en spand.

I eksemplet ser vi, hvordan materialet i form af en stor vandpyt på legepladsen inviterer til en samtidighed af bevægelser, lyde og symbolske udtryk. Vi ser en dreng, der hopper i vandpytten og drenge, der indsamler vand med skovle og spande, mens to andre drenge i centrum af vandpytten omdanner mælkekasser til racerbiler, der drøner højlydt og plaskende gennem vandet. Det, der er særligt fremtrædende er, at materialerne bliver kontekstbestemte i den forstand, at det er materialernes tilgængelighed og fremtræden, som gør børn og voksne opmærksomme på deres potentialer. I eksemplet ser vi, at vandpytten og mælkekasserne er det, der driver aktiviteten fremad, og samtidig er der en opmærksomhed på kameraets tilstedeværelse, som retter et barns fokus mod kameraet: »Jeg tror, at den kan sprøjte«. Tilgængelighed har betydning for de muligheder, der opstår og den kommunikation, der er med materialerne.

4. Det imaginære og symbolske

En gennemgående tendens i det empiriske materiale er, at materialer og legetøj ikke anvendes efter deres kulturelle forskrifter, men er anvendt på imaginære og symbolske måder. Som i dette eksempel fra en voksenstyret aktivitet:

På stuen sidder der 11 børn fordelt ved to borde til formiddagssamling. Ved det ene bord sidder Aksel med ryggen til sit bord og ansigtet vendt mod en dreng Oscar ved det andet bord. Aksel siger henvendt til Oscar: »Man har jo savet et øre af. Så han kan tage det i lommen«. Han griner til Oscar. Videre siger han: »Hvis du mangler et øre, må du få et af mig«. Aksel lader som om, han skærer et øre af til Oscar.

Materialet, øret, optræder her imaginært, men er foranlediget af den aktivitet, som er gået forud, hvor en pædagog med sin guitar har igangsat en fælles sang, hvor 'ører' indgår. Her ses, på linje med eksemplerne fra analyserne vedrørende lyd og materialitet, at kulturelt betonedede lyde fungerer som drivkraft.

Med litteratur-reviewet fik vi også blik for, hvordan de spontane aktiviteter indeholder elementer fra legen, nemlig det imaginære og symbolske, som får grænserne mellem leg og spontane aktiviteter til at flyde sammen. Som vi har vist ser vi eksempler på, hvordan hverdagsmaterialer anvendes symbolsk for rockguitarer, motorer, skydere og biler, og hvordan børn leger med imaginære ører, spøgelse og ild. Vi kan således genfinde det imaginære og symbolske overalt i vores materiale, og dog kan vi også finde flere eksempler på, hvad der i hvert fald for det voksne observatørblik, ligner reelle, dvs. ikke-imaginære og ikke-symbolske, interaktioner mellem børn om konkrete spontane aktiviteter som fx vuggestuebørnenes løben-frem-og-tilbage aktiviteter, fælles hoppelege, dansende pigekroppe, fangelege og udforskning af materialer. Denne skelnen mellem aktiviteternes reelle og imaginære lag genfindes også i et af studierne (Furth, 1996).

5. Børnecentreret (Symmetriske peer-relationer)

Den sidste meningsenhed, som vi først fandt gennem litteratur-reviewet, er at de spontane aktiviteter typisk er børneinitierede og finder sted blandt ligestillede børn i mindre grupper. Når vi genbesøger vores empiriske materiale med disse perspektiver, bliver det tydeligt, at de spontane aktiviteter foregår i mindre børnegrupper blandt ligestillede børn – typisk i form af alderslighed. Og vi får øje på, hvordan disse grupper opstår spontant på tværs af andre gruppeinddelinger og andre læringsmiljøer, fx hvordan den førnævnte jubelscene blandt vuggestuebørn emergerer fra en planlagt, voksenstyret sangaktivitet, eller hvordan en imaginær skæren-øre-af opstår i forlængelse af en rutinesituation; samlingen i børnehaven. Mest fremtrædende i materialet er, at eksemplerne på spontane aktiviteter i langt overvejende er hentet fra legepladsen, hvor daginstitutionsrytmen (Schmidt, 2019) bedst tillader børnene at gå sammen i mindre, selvvalgte grupper.

Med reviewet fik vi således den femte meningsenhed, symmetriske peer-relationer. Når vi har valgt at sætte betegnelsen i parentes i vores opstilling af meningsenheder og i stedet benævne den som børnecentreret, handler det om, at vores empiriske materiale ikke giver belæg for at konkludere, at spontane aktiviteter kun foregår i symmetriske peer-relationer. I materialet kan vi få øje på spontane aktiviteter, der kun involvere et enkelt barn, som drengen, der synger til billedbogen, drengen, der i garderobesituationen spontant begynder at synge og dreje rundt, vuggestuebarnet, der spejler sig i og laver grimasser til spejlbilledet i glasdøren, pigen i regnvejret, der med åben mund bevæger sig efter og lader vand fra tag drøppe ned i munden etc. Og samtidig finder vi eksempler på pædagoger, der interagerer i de spontane aktiviteter som fx den med-legende pædagog i spøgelseslegen eller den guitarspillende pædagog, der accepterer at synge om ører i stedet for kastanjer i den planlagte samling. Omend eksemplerne er få, og dermed bekræfter Kallestad og Ödegaard (2013) formodning om pædagogens forholdsvis passive rolle, vil vi i perspektivering undersøge, hvordan pædagogen via improvisationsteorien kan opbygge en faglighed omkring spontane aktiviteter.

Opsamling: Spontane aktiviteter som sammenfiltringer

I vores opstilling af meningsenheder har vi analytisk adskilt dem for at kunne identificere deres essens, men samtidig har vi gennem de valgte eksempler vist, hvordan meningsenhederne spiller sammen og får spontane aktiviteter til at opstå. Vi har vist, hvordan det imaginære, lyde, bevægelser og materialitet inviterer børnene ind i de spontane aktiviteter, og hvordan de spontane aktiviteter opstår som respons på og som interagerende med netop det imaginære, lydene, bevægelserne og materialiteten, hvorved de sammenfiltres. Samtidig har vi fået blik for, hvordan spontane aktiviteter sammenfiltres med legen og det børnecentrede, ikke nødvendigvis det børneinitierede (se pkt. 5). En sammenfiltren som vi også kan se i nogle af policy-dokumenterne og i forskningslitteraturen. Således kan det undre, at dagtilbudsloven og det ministerielle vejledningsmateriale skelner mellem spontane aktiviteter, leg og børneinitierede aktiviteter i deres bestemmelse af læringsmiljø.

Policy-analysen og litteratur-reviewet har vist, hvordan spontane aktiviteter skal forstås som en modpol til det planlagte, mens det empiriske materiale giver anledning til at tro, og dermed behov for at undersøge nærmere, at spontane aktiviteter sagtens kan opstå på foranledning af voksne, der improviserer og interagerer med det imaginære, med materialer,

lyde og bevægelser, og som formår at gøre aktiviteterne børnecentrerede. Derved bliver spontane aktiviteter en modpol til det planlagte, men ikke nødvendigvis det vokseninitierede. Det empiriske materiale har vist at når de spontane aktiviteter får plads i de daglige rutiner og planlagte aktiviteter, så sker det ofte som brud med de igangværende aktiviteter, og her ser det ud til at pædagogen spiller en betydningsfuld rolle i, hvordan spontane aktiviteter gribes og understøttes.

Perspektivering: Spontane aktiviteter som improvisationspædagogik

Vi har set utallige eksempler i vores empiriske materiale på, hvordan pædagogen spiller en passiv og ikke-involverende rolle i børns spontane aktiviteter; desværre har vi også mange eksempler på pædagoger, som aktivt modvirker, fx når de afbryder, beder børn gå andet sted hen og nedtysser de spontane aktiviteter. Måske fordi spontane aktiviteter er blevet usynliggjort som pædagogik og pædagogisk faglighed af den herskende læringsdagsorden, som i stedet har synliggjort planlagte vokseninitierede aktiviteter og rutinesituationers særlige læringskvaliteter.

Vi håber med denne artikel at medvirke til at synliggøre de spontane aktiviteters kvaliteter og modvægtspotentiale; dels ved at fremvise de forståelser, der er indlejret i fænomenet, og dels ved at identificere de meningsenheder, som karakteriserer spontane aktiviteter. Jf. det policy-antropologiske mål (Wright, 2018), kan denne synliggørelse forhåbentlig vise pædagogerne, hvordan de kan sætte spørgsmålstejn ved den policy-baserede forvirring i form af både forskelssætning og sammenblanding af leg, de børneinitierede og de spontane aktiviteter, og derigennem bidrage til, at pædagoger selv kan gribe og gøre spontane aktiviteter til kollektiv faglighed og synlig pædagogik.

Med artiklen har vi fremvist, hvordan spontane aktiviteter er sammenfiltret med elementer fra både leg og børneinitierede aktiviteter, men også hvordan de kan opstå i og på tværs af andre typer af læringsmiljøer; af planlagte aktiviteter og rutinesituationer afhængigt af hvordan pædagogerne griber det spontane. Denne sammenfiltring udgør både en potentiel underkendelse og et mulighedsrum. En underkendelse i form af en usynliggørelse af de spontane aktiviteters særlige kvaliteter og pædagogiske potentialer, men samtidig skaber det et mulighedsrum for pædagogerne ift. at understøtte udvikling af en spontan-aktivitets-pædagogik, der tager udgangspunkt i de meningsenheder, der er indeholdt i fænomenet. Som inspiration til den kollektive og faglige meningstilskrivelse af policy-begrebet, samt understøttelse af en spontan-aktivitets-pædagogik, kan pædagogerne med fordel inddrage viden fra den pædagogiske teori omkring improvisation, som netop er etymologisk beslægtet med det spontane eller uforudsete. Den danske æstetik-underviser Sonja Svendsen (2014) beskriver, hvordan improvisation handler om at møde barnet og understøtte dets muligheder for at skabe sit eget udtryk, og hvordan pædagogen må mestre sit håndværk til fuldkommenhed, men samtidig må kunne åbne sig intuitivt og sansende for det øjeblik, der vil kaldes frem. Svendsen advarer mod fejlagtigt at antage, at improvisation handler om planløshed eller tilfældighed uden afsæt i normative standarder. I forlængelse deraf kan Helle Marie Skovbjergs (2017) teori om legestemninger inspirere til at begribe, hvordan pædagogen kan stemme sig, ligesom Hanne Hede Jørgensen og Anette Boye Koch (2018) kan give blik for, hvordan pædagogen må 'dreje' sig i forståelsen af at møde barnets perspektiv.

Hvis vi forstår spontane aktiviteter som pædagogisk improvisation, får vi øje på, hvordan pædagogers arbejde indebærer situationsanalyser, afkodninger og tolkninger. I en spontan-aktivitets-pædagogik vil pædagogen følge og være i nuet med det, der opstår på baggrund af materialitet, lyde, bevægelser, det imaginære og det børnecentrede. Når pædagoger skal gøre spontane aktiviteter til pædagogik, kan de gå på opdagelse i improvisationsteorien og i den pædagogiske praksis og gøre sig lydhøre og modtagelige over for børnenes udtryk. Som en anden jazzmusiker må de stemme sig efter det improviserende børnefællesskab. Det kræver gehør eller pædagogisk takt (Svendsen, 2014) at vide, hvordan de kan understøtte, rammesætte, udvikle og udvide fællesskabet omkring de spontane aktiviteter. Det kræver også gehør, takt eller stemthed at vide, hvornår og hvilken rolle pædagogen selv kan indtage; som afventende, lyttende, deltagende/ikke-deltagende, som afskærmer, adgangsgiver og som medudvikler, som set i analyserne, hvor pædagoger finder imaginære ører og deres indre lege-spøgelser frem. På den måde kan spontane aktiviteter fungere som en adgangsgiver til samspil barn-barn-imellem samt barn-voksen-imellem.

Referencer

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F., & Warring, N. (2013). *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Alvestad, M. (2004). Preschool teachers' understandings of some aspects of educational planning and practice related to the national curricula in Norway. In *International Journal of Early Years Education*, 12, s. 83–97.
- AU Library (2019). <https://library.au.dk/forskere/systematiskereviews/#c181168>. Hentet den 23. juli 2019.
- Brodie, K. (2013). *Observation, Assessment and Planning in The Early Years - Bringing It All Together*. McGraw-Hill Education: Open University Press.
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan, Rammer og indhold*. https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/7044%20EVA%20SPL%20Publikation_web.pdf. Hentet den 22. februar 2019.
- Børne- og Socialministeriet & Danmarks Evalueringsinstitut (2017). *Inspirationsark. Organisering af pædagogiske aktiviteter*. <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Inspirationsark%20Organisering%20af%20paedagogiske%20aktiviteter.pdf>. Hentet den 16. marts 2019.
- Dagtilbudsloven* (2018) <https://www.retsinformation.dk/Forms/RO710.aspx?id=202833>. Hentet den 21. februar 2019.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. (2008). *Reflective Lifeworld Research*. Lund Studentlitteratur.
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C., & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen*. En synteserapport fra Læringsmiljøseneteret ved Universitetet i Stavanger (pdf). https://www.researchgate.net/publication/283671845_Pa_leit_etter_laeringsmiljoet_i_barnehagen_-_en_synteserapport_fra_Laeringsmiljosenteret_UiS
- Furth, H. G. (1996). Children Playing Society. In: H. G. Furth (Red.), *Desire for Society: Children's Knowledge as Social Imagination*. Springer Science + Business Media, New York. (s. 7–29).
- Gulløv, E., Nielsen, G. B. & Winther, I. W. (Red.). (2017). *Pædagogisk antropologi: tilgange og begreber*. Kbh.: Hans Reitzel.

- Hauge, L. J. & Jørgensen, H. H. (2019). På sporet af børns perspektiver – børnehavebørns leg med GoPro og iPad i børnehaven. In: *BUKS - Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 36 (63), s. 18–18. Lokaliseret fra <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/115979>
- Heath C, Hindmarsh J. & Luff P. (2010) *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles, Calif.: SAGE.
- Høgh, T., & Schmidt, S. (2018). Evaluering af de daglige rutiner i daginstitutionen. In: T. Albrechtsen (Ed.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: grundbog til dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. In: S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Kallestad, J. H. & Odegaard, E. E. (2013). Children`s activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture. *Cultural-Historical Psychology* 9 (4), 74-81.
- Koch, A. B., & Jørgensen, H. H. (2018). Pædagogers arbejde med børneperspektiver: »det er vigtigt at få lavet de drejninger, som børnene har lyst til«. In: *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 21(1), s. 110-121, illustreret.
- Laclau, E. & C. Mouffe (2002). Hvorfor betyder tomme udtryk noget i politik? In: Jensen, C. & A. D. Hansen (red.) *Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Laurier, E., & Philo, C. (2006). *Natural problems of naturalistic video data. Video-Analysis Methodology and Methods, Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 183-192.
- Mikladal, S. S., Stanek, A. H. & Røn Larsen, M. (2018). *Små børns hverdagsliv: situeret pædagogisk faglighed i vuggestue og dagpleje*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling MBUL (2016). *Master for en styrket pædagogisk læreplan*. København.
- Mortensen, T. H., & Næsby, T. (2018). In Mortensen T. H., Næsby T. (Eds.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: grundbog til dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Plum, M. (2009). Den synliggjorte pædagog. Viden, styring og produktionen af pædagogisk identitet. In: *Nordisk Pedagogik nr. 28/2009*.
- Sarauw, L. L. (2011). *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser: Fortællinger om uddannelsesudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*. København. Afdelingen for Pædagogik, Københavns Universitet.
- Schmidt, C. (2013). Vidensudveksling og dagtilbudsarbejde sat på manual. In: I.A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Schmidt, C. (2013). Vidensudveksling og dagtilbudsarbejde sat på manual. In: I.A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Schmidt, C. H. (2018). Original faglighed. In: *Nordisk Barnehageforskning, VOL. 17(1/2018)*, 1-14. <https://doi.org/10.7577/nbf.2120>
- Schmidt, C. H. (2017a). *Originale pædagoger: Daginstitutionspædagogers faglighed(er) i lyset af en insisterende læringsdagsorden*. København: Aarhus Universitet (DPU).
- Schmidt, C. H. (2017b). En insisterende læringsdagsorden. In: *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, 4/2017.

Shore, C. & Wright, S. (1997). Policy: A New Field of Anthropology. In: Shore, C. & Wright, S. (Eds.). *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power*. London: Routledge, (s. 3–39).

Shore, C. & Wright, S. (2011). Conceptualising Policy: Technologies of Governance and the Politics of Visibility. In Shore, C., Wright, S. & Però, D. (eds.): *Policy Worlds. Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*. Berghahn Books.

Skovbjerg, H. (2017). Idehistoriske perspektiver på leg. In: *Et opråb for legen. Tema: Homo ludens. Dansk Pædagogisk Tidsskrift. Nr. 4. december*.

Smidt, S., & Krogh, S. (2018). *Pædagogiske rutiner i dagtilbud*. (Læring i dagtilbud). Frederikshavn: Dafolo.

Svendsen, S. (2014). Improvisation – om pædagogens møde med barnet i æstetiske processer. In: *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8.

Thisted, K. (2019). *Spontane aktiviteter i vuggestuen – et læringsmiljø i den pædagogiske praksis*. Bachelorprojekt. Odense: UCL

Wright, S. (2017). Policyantropologi. In: Gulløv, E., Nielsen, G. B., & Winther, I. W. *Pædagogisk Antropologi: Tilgange og begreber*. København: Hans Reitzel.

Spontaneous Activities as a Pedagogical Learning Environment

In this article we will identify what spontaneous activities is as a pedagogical learning environment in daycare centers. The article is based on empirical material from two research and development projects as well as a bachelor project in total involving three daycare institutions. The purpose of the project is through policy analysis, research review and video observations to describe and understand what spontaneous activities is as a pedagogical phenomenon and to uncover how pedagogues can take it and make it a conscious pedagogical practice. The analysis shows that spontaneous activities in the policy documents counterbalance the adult-led learning activities, which have dominated the everyday structure of daycare centers in Denmark with increasing intensity since the introduction of the first curricula in 2004. The literature review demonstrates that spontaneous activities as a complex phenomenon is relatively undescribed in relation to the daycare field, which is why an empirical and context-sensitive content determination is needed. Based on the literature review and empirical analysis, we have identified 5 content elements to characterize »spontaneous activities«. We take these elements into perspective on the theory of improvisation in order to discuss the role of the pedagogue.

Keywords

Spontaneous activities, ECEC pedagogy, pedagogical curriculum, policy anthropology.

Om forfatterne

Christina Haandbæk Schmidt er docent i dagtilbud og barndomspædagogik ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

Rikke Toftgaard Rossen er adjunkt på pædagoguddannelsen ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 64 2020 • Årgang 37 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Ditte Andreassen og Helle Hovgaard Jørgensen

Med Nour i børnehave og Mustafa i kiosken – ethnicitet og kulturmøder i billedbøger for børn

Resumé

Artiklen undersøger, hvordan børnesyn og kulturforståelse spiller ind i fremstillinger af kulturmøder i dansk børnelitteratur i det 21. århundrede, her gennem analyse af billedbøgerne *Nour og Noras første dag i børnehave* og *Mustafas Kiosk*, samt inddragelse af andre relevante værker. Med kulturmøder i børnelitteraturen som omdrejningspunkt befinder vi os i krydsfeltet mellem sociologi og anvendt børnelitteratur, og med dette kultursociologiske perspektiv vil analysen af billedbøgerne vise, at selv med de bedste intentioner risikerer tilsyneladende inkluderende fortællinger at indeholde selvmodsigelser og utilsigtede stereotyper. Man kan sige, at artiklen grundlæggende tager form som en undersøgelse af, hvad det, vi her kalder en *inkluderende fortælling*, egentlig er. Eftersom billedbøger som litterært medie betjener sig af både verbale og visuelle virkemidler vil analysen tilsvarende omfatte såvel illustrationer som tekst.

Nøgleord

anvendt børnelitteratur; kulturmøder; kulturforståelse; diversitet; børnesyn

»One of the places that racism hides –
and one of the best places to oppose it
– is in books for young people«
(Nel 2018, s. 1).

Kultur møder i dansk børnelitteratur

For en dansker kan det forekomme polemisk og endda provokerende, når Philip Nel her anfører, at der gemmer sig racisme i litteratur for børn. Hvad mener han med det og hvordan kommer det til udtryk? I nyere dansk børnelitteratur findes vel næppe intentioner om at være hverken implicit eller eksplicit racistisk? Ikke desto mindre har børnelitterære klassikere været under beskyldning for racisme. Heftige mediedebatter har raset om Astrid Lindgrens Pippi og hendes far og om Halfdan Rasmussens børnerim (Villadsen 2013; Christensen 2014; Nielsen 2019; Olsen 2019); men også nyere danske børnebøger som Jakob Martin Strids *Mustafas Kiosk* har været genstand for debat om racistiske undertoner.

Nel peger på en central problemstilling i det 21. århundredes multietniske samfund, der drejer sig om, hvordan etnisk diversitet fremstilles i børnebøger. Denne artikel har fokus på billedbøger; litteratur, der med de yngste som målgruppe, typisk vælges af voksne. Det er derfor vigtigt at være i stand til at reflektere over, hvordan kultur møder og børnesyn formidles i billedbøgerne.

Det er denne artikels udgangspunkt, at såvel voksnes syn på børn som kulturelle forforståelser over indflydelse på børnelitterære kultur møder på både et æstetisk og interkulturelt plan, og at der er et behov for at undersøge, hvordan børnesyn og kulturforståelse spiller ind i fremstillinger af kultur møder i dansk børnelitteratur i det 21. århundrede; her gennem analyse af billedbøgerne *Nour og Noras første dag i børnehaven* og *Mustafas Kiosk*, samt inddragelse af andre relevante værker.

For det første forstår vi billedbogen som et kulturelt objekt, hvor det implicite børnesyn vil være centralt for vores undersøgelse, og for det andet vil det være nødvendigt at indkredse, hvad vi forstår ved kulturforståelse og kultur møde. Vi tager derfor udgangspunkt i et antropologisk kulturbegreb (Juncker 2006; Jensen 2018) samt i børnelitterær teori med fokus på billedbogen som et æstetisk udtryk og et kulturelt objekt (Nikolajeva 2004; Christensen 1999; Nel 2018). Begrebet børnesyn anvendes i artiklen i betydningen »forståelse af børn, barndom og børneopdragelse«.

Med kultur møder i børnelitteraturen som omdrejningspunkt befinder vi os i krydsfeltet mellem sociologi og anvendt børnelitteratur, og med dette kultursociologiske perspektiv vil analysen af billedbøgerne vise, at selv med de bedste intentioner risikerer tilsyneladende inkluderende fortællinger at indeholde selvmodsigelser og utilsigtede stereotyper. Man kan sige, at artiklen grundlæggende tager form som en undersøgelse af, hvad det, vi her kalder en *inkluderende fortælling*, egentlig er. Eftersom billedbøger som litterært medie betjener sig af både verbale og visuelle virkemidler vil analysen tilsvarende omfatte såvel illustrationer som tekst.

Kultur, børnesyn og børnelitteratur
Kulturforståelser – forståelse af kulturer

Kultur er et komplekst begreb, som vi kort vil indkredse for at sætte en ramme for artiklens måde at forstå kultur på. »Kultur« kan betragtes som en to-delt størrelse, hvor der sondres mellem det »snævre« og det »brede« kulturbegreb. Det »snævre« kulturbegreb knytter an til det æstetiske, dvs. litteratur, kunst, film etc, mens det »brede« beskriver »levet liv«, og altså primært er et sociologisk begreb. Johan Fjord Jensen samler disse to aspekter i det dobbelte kulturbegreb, som også kan beskrives som hhv. »haven« (det snævre) og »væren« (det brede), mens Christian Jantzen, med udgangspunkt i bl.a. sociolog Pierre Bourdieu, udvider med dimensionen »gøren«, til det *pragmatiske* eller *performative* kulturbegreb; altså kultur som praksis og som noget der hele tiden skabes mellem mennesker, og dermed er dynamisk og relativt (Sørensen, Høystad, Bjurström & Vike 2010, s. 41). I en sammenhæng hvor det drejer sig om billedbøger, der oftest vælges og læses højt af voksne for børn, er det væsentligt at være opmærksomme på, hvad det er for en kultur, der skabes i triaden barn, voksen og bog. Kulturforsker Iben Jensen kan supplere forståelsen af det pragmatiske kulturbegreb, idet hun opererer med tre kulturbegreber. Det første er det »beskrivende«, kulturbegreb, hvor kultur forstås som »væren«. Det er de »store fortællinger« om et land med fokus på fællestrækkene og i den betydning tænkes kultur som essentialistisk og dermed som noget, der er i det enkelte menneske. Med det andet kulturbegreb forstås kultur som betydningssystemer og her drejer kultur sig om, hvordan folk skaber mening med deres tilværelse. Det er således et konstruktivistisk kulturbegreb i lighed med det tredje kulturbegreb, hvor kultur forstås som praksis og »gøren« og formes af menneskers hverdagspraksisser (Jensen 201, s. 29). Det andet og det tredje kulturbegreb hører under Jantzens pragmatiske tilgang, og i artiklens undersøgelse er vi opmærksomme på konsekvenserne af at arbejde med hhv. en *beskrivende* og en *pragmatisk* kulturforståelse.

Jensen fremhæver, at sociale kategorier som køn, etnicitet og hudfarve er magtfulde, fordi inddeling i - og navngivning af kategorier, er grundlæggende for menneskers måde at forstå verden på. Her henviser Jensen til begrebet intersektionalitet, som udtrykker, at de forskellige sociale kategorier altid vil krydse hinanden. Forskning viser således, at man aldrig kun »gør« én social kategori ad gangen; en pige adopteret fra Kina vil fx altid være både barn, etnisk asiat, kulturdansk og pige, hvor samspillet mellem kategorierne afgøres af den sociale kontekst. Det er de forhold det pragmatiske kulturbegreb beskriver (ibid. s. 57-67). Men i vores dagligdag – og i antropologiens historie – er det beskrivende kulturbegreb almindeligst anvendt. Med et sådant kulturbegreb bliver kompleksiteten i ovenstående eksempel et problem, fordi en essentialistisk forståelse af kultur vil være udfordret af, at der kan være flere dimensioner ved kultur. Problemet med en sådan kulturforståelse er, at mennesker generelt kan reduceres til endimensionelle billeder, og dermed forstærkes en etnocentrisk verdensopfattelse, der muliggør en modsætning mellem *dem* og *os*. De fleste kulturer er grundlæggende etnocentriske, i den forstand at vi, bevidst eller ubevidst, bruger vores egen kultur og livsform som målestok for, hvordan alle bør leve. Som begreb anvendes etnocentrisme oftest kritisk, og kommer bl.a. til udtryk i den *kulturevolutionisme*, som har domineret den vestlige virkelighedsopfattelse i århundreder; ideen om, at det vestlige demokrati er det højeste niveau på den kulturelle »udviklingstrappe« (ibid. s. 26).

Når denne opfattelse accepteres og internaliseres af andre kulturer, og understøttes af både masse- og finkultur, fx via fravær af farvede karakterer i film og litteratur, opfattes hvidhed ifølge Philip Nel til sidst som objektivitet, »...*the non-color of all humankind*«, med det implicite budskab, at alle de andre »farver« ikke er en del af menneskeheden (Nel 2018, s. 131). Det er selvsagt problematisk for børn med en anden hudfarve end hvid at vokse op i en vestligt orienteret kultur, hvis præmissen er, at det er 'hvidhed' der dominerer og i den forlængelse er det værd at undersøge, hvordan populære billedbøger for børn fremstiller forskellige hudfarver.

Børnelitteratur, børnesyn og »censur«

Debatten om børnelitteratur præges af modsatrettede tanker om, hvad der er »godt for børn«. Historisk set er det ikke nyt. Angsten for at »mis-danne« børn spiller givetvis ind, når den dikotomiske tanke om børn som væsensforskellige fra voksne sætter børnelitteraturen uden for litterær kategori og fortsat præger parametrene for, hvad der regnes for »god litteratur« for børn. Det til trods for et gradvist paradigmeskift, bl.a. med 1990'ernes bølge af mere eksperimenterende og mindre adaptive billedbøger (Christensen 2003). Angsten har rødder i oplysningstanker, industrialisering og etableringen af et borgerligt samfund. I det førindustrielle samfund, hvor barndommen som særskilt periode var begrænset til de første få leveår var billedet af det »djævelske« barn, som skulle afrettes, fremherskende. Sidenhen opstår ideen om barnet som uskyldsvæsen med to forskellige metaforer; John Lockes om barnet som en tom tavle, og Rousseaus tanke om det uskyldige »frø«, der skal beskyttes. Synet på barnets væsen som grundlæggende farligt og »dyrisk« består parallelt med ideen om det uskyldige barn; et dobbelt børnesyn som et fikserbillede (Ambjörnsson 1981). Op gennem det 20. århundrede råder udviklingspsykologiens syn på børn som *becomings* frem til 1990'erne, hvor barndomssociologien med opfattelsen af børn som *beings* og grundlæggende kompetente individer i egen ret efterhånden vinder frem (Kampmann 2003). Beth Juncker peger på, hvordan frygten for barnets irrationelle vilje stadig spøger i moderne didaktik, samt at moderne pædagogiske udviklingsstrømme ikke har rykket grundlæggende ved den asymmetriske lære-relation mellem børn og voksne, og at ovenstående paradoksale, men parallelt eksisterende, børnesyn fortsat påvirker vores tilgang til børn og paradigmer omkring børnekultur og -litteratur (Juncker 1998, s. 78).

Børnelitterat Nina Christensen peger på tre grundlæggende tendenser i voksnes tilgange til børnelitteratur, hvor én drejer sig om, at børn skal beskyttes og ikke bør udsættes for »skræmmende« eller »grænseoverskridende« indhold. En anden tendens er, at litteraturen primært og helst skal opdrage og lære barnet om gældende normer og den sidste tendens Christensen peger ud er, at børn er robuste og skal ligesom voksne udfordres gennem litteraturen. Fælles for de tre opfattelser er, at voksne *vil* noget med børn, og har stærke holdninger til børnelitteraturens rolle i børns dannelse og udvikling. Ifølge Christensen er det derfor vigtigt at huske, at børns adgang til litteratur, særligt for de yngstes vedkommende, til hver en tid går gennem adskillige voksne filtre (Christensen 2014). Det bliver tydeligt, når forlag fx vælger at ændre i ældre børnelitteratur med henvisning til at tiden er løbet fra specifikke konfigurationer, billeder eller sprogbrug, og dermed korrigerer værker, hvor børn er målgruppen. I maj 2019 blev Halfdan Rasmussens børnerim genudgivet. Gyldendal havde valgt at udelade otte rim, heriblandt *Lille negerdukke*. Udgivelsen igangsatte en heftig debat,

hvor mange synspunkter gjorde sig gældende. Forfatterens datter kritiserede blandt andre forlagets beslutning (Nielsen 2019), og de sociale medier glødede af forsvar for digtenes uskyld og fordømmelse af det, der blev kaldt Gyldendals »censur«. Heroverfor argumenterede andre, at børn ikke skal eksponeres for udtryk som »neger«, fordi det er udtryk for en strukturel racisme, der ikke hører hjemme i nutidig børnelitteratur (Olsen 2019). Christensen sætter spørgsmålstegn ved, om det overhovedet giver mening at kalde redaktionelle ændringer, som kan have mange årsager, for »censur«, når det, som hun pointerer, er et grundlæggende vilkår, at voksne i vidt omfang styrer, hvilken litteratur børn får adgang til (Christensen 2014). I »censur-diskussionen« peger Philip Nel på et tredje perspektiv, idet han argumenterer, at redigering af enkelte ord eller billeder ikke nødvendigvis ændrer en bogs indhold, men tværtimod kan bidrage til en mere skjult racisme: *»At fjerne racistisk indhold er svært, måske endda umuligt. Hvis du bare fjerner nogle krænkende ord, vil den kolonialistiske ideologi højst sandsynligt stadig være der«*. (Rasmussen 2018) Nels holdning er, at vi i stedet skal lære at *»...læse med ubehag«* og inddrage børn i samtaler om racisme. Nels argumentation imod »censur« er dermed ikke som forsvarerne af Halvdans »negerdukke«, at børn er uskyldige, men tværtimod at børn fra en tidlig alder er kompetente og racebevidste individer (Nel 2018, s. 67-106). Det leder os frem til vores undersøgelses omdrejningspunkt: hvordan divergerende forståelser af børn og kultur påvirker, hvad der anses for god og »passende« læsning for børn; herunder de fremstillinger af forskellige kulturer de møder i litteraturen.

På den baggrund vil vi i det følgende foretage en analyse af to udvalgte eksempler på billedbøger, som forsøger at skabe inkluderende fortællinger.

Hvad er kulturforståelse og inkluderende fortællinger i billedbogen?

Nour og Nora: Det idealiserede kulturmøde

Nour og Noras første dag i børnehave (2018) af Camilla Kaj Paulsen skriver sig ind i en lang litterær tradition af billedbøger med afsæt i barnets nære hverdag. Paulsen er kultursociolog, og har et udtalt pædagogisk formål med bogen som et redskab til samtale om kulturmøder, da hun savnede småbørnsbøger om emnet. Fortællingens hovedpersoner er to piger, Nour og Nora, der er naboer i samme etagebyggeri. På forsiden ses en lyshåret pige i forgrunden og bag hende en sorthåret pige og hendes far på cykel (fig. 1).



Fig 1: Forside fra *Nour og Noras første dag i børnehave* (Paulsen 2018)

Pauline Drasbæks illustrationer er en blanding af digital tegning og collage, med gennemgående lyse farver og enkelt udtryk med fokus på karakterernes ansigter. Billeder og tekst – tilsammen ikonoteksten – samarbejder symmetrisk, og illustrationerne fremstår primært som dekorativt bagtæppe for handlingen. Bogen er det, Maria Nikolajeva kalder mimetisk, hvilket vil sige, at vi opfatter fortællingen som en direkte afbildning af virkeligheden (Nikolajeva 2004). Navne og hudfarve indikerer, at de to piger har hver sin etniske og kulturelle baggrund, hvilket bekræftes af bl.a. Nours libanesiske yndlingsang og bogens indledende introduktion til den voksne læser, som er en slags »brugsanvisning«, der instruerer den voksne i læsning af bogen, samt forklarer temaet kulturmøder: »Forskning viser, at børn helt ned til et halvt år registrerer forskellige hudfarver. [...] Derfor er det vigtigt, at man taler med små børn om kulturforskelle og -ligheder for at normalisere dét at have forskellige kulturer« (Paulsen, 2018). Ligeledes afsluttes bogen med aktivitetsforslag med fokus på diversitet, som at fejre forskellige kulturers højtider, som fx Eid. Intentionen er velment, men hvilke konsekvenser har det, når fremstillingen er båret af ét bestemt budskab og tema, og både formål, billeder og tekst entydigt peger i samme retning?



Fig. 2: Illustration fra *Nour og Noras første dag i børnehave* (Paulsen 2018).

Vi følger de to pigers første dag i børnehave, hvor pigerne oplever kulturelle og ydre forskelle; som da de ikke kan finde en dukke, der ligner Nour og »maler« en brun dukke til Nour (fig. 2), eller tegner og skal blive enige om betegnelsen for »hudfarve« – for hvad skal farven hedde, når ikke alle har samme hudtone (fig. 3)? Dette og flere spørgsmål, som »...har du en dukke, der ligner dig?« stilles undervejs til barnelæseren. Trods små kurrer på handlingstråden har samtlige scenarier en harmonisk udgang. En potentiel konflikt, da Nour synes Noras madpakke lugter, afværgeres straks af en voksen, og pigerne ender med at smage på hinandens mad. Deres spirende venskab understøttes af pigernes eksemplarisk fordomsfrie mødre, der

dog ikke har en stor rolle i fortællingen, der primært udspilles i daginstitutionen. Det faktum, at heldagsbørnehaven som naturlig livsfase er knyttet til den skandinaviske kultursfære, snarere end den libanesiske, tematiseres til gengæld ikke.



Fig. 3: Illustration fra *Nour og Noras første dag i børnehave* (Paulsen 2018).

Trods sit nutidige visuelle udtryk vækker *Nour og Noras* struktur og indhold minder om ældre udgivelser. Dens enkle, episodiske opbygning og hverdagstema ligner bøger som Thea Bank Jensens *Trine kan...* (Jensen 1955), som har tilsvarende dialog-bokse, der var meget moderne på sin tid. Barnets hverdag som tema beskrives af Christensen som dominerende i børnelitteraturen førhen, ud fra forestillingen om, at børn tiltrækkes af og bedst kan forholde sig til det genkendelige (Christensen 2003, s. 71).

Idyllen og den didaktiske tone peger ligeledes bagud med et implicit syn på barnet som et ufærdigt uskyldsvæsen, der skal skånes for det potentielt konfliktfyldte; en *becoming*, der med kyndig vejledning kan blive et godt menneske, men som ikke tiltros de »rette« selvstændige slutninger. Er det fx realistisk, at Nour erkender, at hun ikke er »...hudfarvet«; og at hun og Nora ønsker at male dukken brun? Undersøgelser peger på det modsatte; som Hassan Preislers kortfilm *Dukketesten* fra 2008, hvor 41 »brune« danske børn bedes vælge mellem en brun og en lys dukke. 90% vælger den lyse, trods deres identifikation med den brune dukke; ifølge den postkoloniale forsker Frantz Fanon skyldes det »...internaliseret xenofobi«, hvor børnene overtager det danske samfunds negative ideer om dem (Preisler 2008).

Paulsen lægger ikke skjul på bogens intention eller tematik, men skærer pointen skarpt ud. Nour og Nora udspiller, hvad der kan kaldes et idealiseret kulturmøde; hvor begge parter er åbne og oprigtigt interesserede i hinandens kultur. Forskelle som madkultur eller højtider fremhæves som noget positivt og eksotisk, mens andre mere underliggende eller konfliktpotentielle forskelle, som familiekultur og selv billeder ignoreres eller bagatelliseres.

Her opstår et paradoks i børnesynet, når bogens forord som nævnt pointerer, at selv helt små børn agerer ud fra hudfarve, mens fortællingen viser to børn blottet for kulturelle fordomme.

Kulturbegrebet er primært beskrivende; i situationer som dukkelegen skildres kultur som noget essentielt, Nour fremhæves som det »anderledes« og Nora som den tolerante og inkluderende, skønt pigerne forsøges fremstillet som ligeværdige hovedpersoner. Enkelte scener afviger fra den lidt skematiske struktur og tilføjer lidt flere dimensioner til billedet af karaktererne, som først i bogen hvor Nour trøster Nora efter afskeden med deres mødre og magtbalancen derfor ændres, og hvor pigerne jævnfør intersektionalitet ikke først og fremmest »gør« »brun og hvid«, men i højere grad agerer den sociale kategori barn eller pige, hvilket peger på en mere pragmatisk kulturforståelse (Jensen 2018).

Bogens simplificering og stilisering af dilemmaer og figurer kan skyldes den instrumentelle tilgang til børnelitteratur; at bogen som »redskab« er uden for litterær kategori, og at alle fortællingens elementer derfor underordnes budskabet. Ifølge Christensens tendenser indtager Paulsen en både opdragende og beskyttende position, hvor barnet skal påvirkes i en hensigtsmæssig retning, som i dette tilfælde er en mellemfolkelig forbrødring, hvor konflikter samtidig idylliseres og barnet opfattes som det uskyldige »frø«, de voksne omkring barnet har til opgave at få til at spire og gro med den »rette næring«. Metaforen peger tilbage på den asymmetriske lære-relation mellem børn og voksne.

I den følgende analyse ser vi nærmere på en anden tendens i billedbøger for børn. Den falder ind under Christensens kategori for børnelitteratur, der er mere udfordrende og opfatter barnet som kompetent og grundlæggende ligeværdigt. Spørgsmålet er, hvad der udfordres og i hvilken forstand børnene forventes at være kompetente.

Mustafa og Ali: Racisme eller »kærligt sjov«?

Jakob Martin Strid har skrevet og tegnet *Mustafas Kiosk* (1999), som er en samling børnerim, spændende fra det fjollede-klamme med en skibakke af snot og fodbad i biksemad, over »bagvendt«-humor hvor fiskefabrikken laver fisk, som sættes ud i havet, til melankolske stemningsbilleder af en by på havets bund og fuglene i *Tågelandet*. Vi vil fokusere på de to rim i samlingen, som indeholder etniske kulturmøder, *Mustafas Kiosk* (s. 24) og *Alis far* (s. 16).

Nonsens-humoren er gennemgående i bogen, og de håndtegnede tuschstreger er farverige og detaljerede i en tegneserie-inspireret stil med overdreven mimik og ofte surrealistiske scenarier, hvor virkelighed og fantasi smelter sammen i både tekst og billede. Hvor ikonoteksten i Nour og Nora overvejende er symmetrisk opbygget, er samspillet mellem tekst og billeder generelt mere komplekst hos Strid. Illustrationerne veksler mellem det, Nikolajeva kalder et ekspanderende og et symmetrisk samspil med teksten. Som i titel-digtet om Mustafa i kiosken, hvor kioskejeren afbildes som en karikatur af en araber-sultan med turban, øring og guld tand, og illustrationen både bekræfter og udvider teksten:

*Mustafa har turban på
og øring og guld tand
I det fjerne land han kommer fra
var han en mægtig sultan*

Her starter teksten mimetisk, men tilføjer, at Mustafa engang var noget andet end kioskejer og at han kommer fra et fjernt land. Ekspansionen fortsætter med følgende rim:

*Mustafa har engang
hugget hovedet af en mand
så det faldt rigtigt af og blødte
– historien er skam sand*



Fig 4: Illustration fra Mustafas Kiosk (Strid 1999)

Karikaturen er rimets primære illustration, som dog suppleres af en visuel subversion; en mindre tegning af en kaffedrikkende Mustafa, tilbagelænet i en helt gennemsnitlig Nørrebro-kiosk, komplet med hundelort på fortovet (fig. 4). De to børn, der også er afbildet i den primære illustration, ser op på Mustafa med store øjne, der både kan aflæses som bange og fascinerede, og subversionen tjener således til beroligelse af den implicite børnelæser. Understregningerne »rigtigt« og »skam« sår også tvivl om sandheden i rimets beskrivelse af Mustafa. Her skaber ikonoteksten således det, Nikolajeva kalder kontrapunkt i modalitet, som beskriver en ambivalens mellem virkelighed og fantasi. Skiftende modalitet bruges ofte til at formidle den »objektive« hhv. den »subjektive« virkelighed (ofte barnets opfattelse), og illustrationen af den »vilde« Mustafa og to børn med de opspærrede øjne fokuseret på sabel og vildmand peger på, at historien om sultanens hovedafhugning er en røverhistorie, digtet måske af Mustafa selv eller kvarterets ældre børn (Nikolajeva 2004).

Bogens eneste utvetydigt mimetiske vers er *Alis far*:

*Alis far har overskæg
og knipser så det smælder
Min er skaldet som et æg
Til gengæld har han deller*



Fig 5: Illustration fra *Mustafas Kiosk* (Strid 1999)

Ikonoteksten formidler her et mere entydigt mellemfolkeligt budskab; et ligeværdigt kulturmøde mellem to fædre som individer, snarere end repræsentanter for hver deres kultur (fig. 5). De karakteristika (overskæg, deller etc), som digtets jeg-fortæller fremhæver, er ikke direkte kulturelt funderede, og illustrationen fokuserer på ligheder og samhørighed. Kulturteoretisk anvender Strid her et pragmatisk kulturbegreb, mens han i rimet om Mustafa bruger det beskrivende, når kioskejerens anderledeshed fremhæves, og figuren fremstår som stereotypi på en indvandrer.

I 2013 blev *Mustafas Kiosk* trukket tilbage i Sverige af forlaget Kabusa, grundet kritik for racisme og islamofobi. Debatten affødtes ifølge bogens danske forlag, da bogens forsidebillede poppede op i søgninger på en nyvalgt politiker ved navn Omar Mustafa. En svensk læser

stillede følgende spørgsmål: »Bør små børn virkelig lære at rime ved hjælp af islamofobi«? (Eichler 2013). Svaret kan næsten kun blive et nej. To modspørgsmål kunne være: Hvorfor antager kritikeren, at Mustafa er muslim? Og er bogens primære formål vitterlig at »lære børn at rime« eller andre nyttige sprogfærdigheder? Ifølge Strid var hensigten at lave en »... favnende, antiracistisk, skør, Nørrebro-mangfoldig sorte-og-hvide-sammen-agtig bog«. (Villadsen 2013). Bogens mellemfolkelige mål minder om Nour og Noras, men frem for at ignorere fordomme og forskelle, karikerer Strid dem med en mellemøstlige stereotypi. Strid kalder selv rimet »...et kærligt og inkluderende humoristisk portræt af en Københavnerkiosk set med et barns øjne« (Villadsen 2013), og peger her direkte på en non-mimetisk tolkning af Mustafa som børnenes subjektive forestilling. Strofer som: »Og hvis vi spørger ham pænt/ må vi sikkert se hans sabel« indikerer ligeledes, at »vi-fortællerne« er tegningens to børn. Man kan dog spørge, om det er sandsynligt, at det »brune« og lyse barn har samme forestilling om »Mustafa«?

Med en baggrund som satiretegner forsvarede Strid karikaturen således: »Vi har først et ligeværdigt og ikke-racistisk samfund, hvis man kan lave (kærligt) sjov med ALLE. Jeg gør også grin med nordmænd«. (Villadsen 2013). Underforstået: med humor er alt tilladt, også for børn. Samtidig er *Mustafas* billedside tilpasset børn, sammenholdt med Strids avis-satire (fig. 6). Der er skruet ned for det politiske og op for blod, snot og andet der taler til børns sans for det morbide og groteske, stroferne er korte og rimede og illustrationerne myldrer af detaljer. Æstetisk er *Mustafa* således adaptiv, mens bogens provokerende humor og åbne fortolkning ikke adskiller sig væsentligt fra Strids »voksen-univers«. Humor udtrykker det komiske eller morsomme ved en situation, men rummer også en dobbelthed, idet den på én og samme tid kan være både frigørende og fornedrende (Møller, 2013). Spørgsmålet er selvsagt, hvem og hvad der er definerende for om noget er sjovt. Flydende grænser mellem det realistiske og det fantastiske kendetegner alle bogens overvejende nonsens-humoristiske rim, på nær *Alis far*. Den morderiske sultan skal således ikke opfattes mere realistisk end bogens øvrige absurditeter, trods sin hverdagsagtige rolle som kioskejer. Imidlertid kan stereotyper også i vrøvlevers bidrage til at vedligeholde kultur-fordomme uden den nødvendige refleksion, og som svenskbosatte Drude Dahlerup anfører, kan det diskuteres om en racistisk karikatur virkelig er inkluderende humor (Nørgaard 2013).

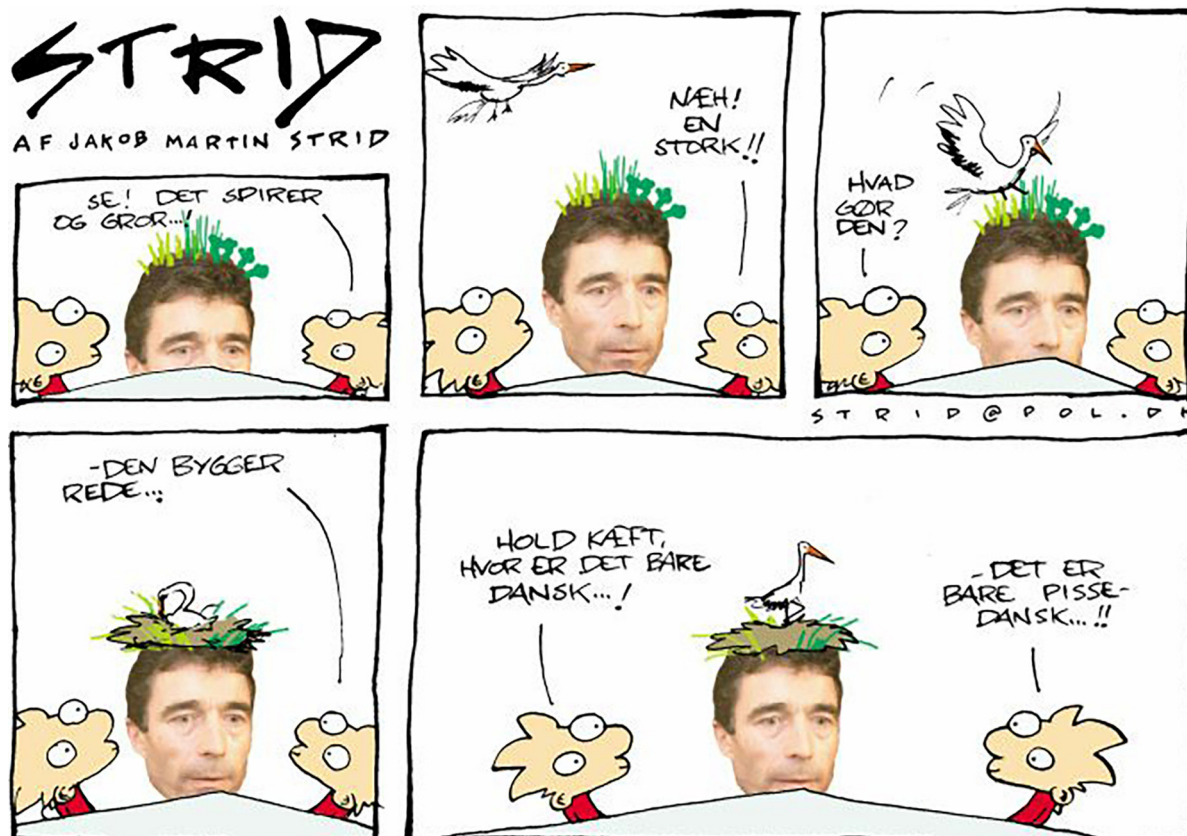


Fig. 6. Strid, Politiken 2003 (Strid 2001-2003)

Strid imødegår selv kritikken med forsikringer om sine antiracistiske intentioner, og argumenterer for, at han laver sjov med alle (Villadsen 2013). Hans værker rummer dog ingen eksempler på dette, men derimod en klar overvægt af gulhårede jeg-fortællere. I hans rim *Araberkomplot* fra rimsamlingen *Min Mormors Gebis* (fig. 7) fremstilles hovedpersonen som en nuttet blond, blåøjet lille pige, hvis mors rabarberkompot stjæles af en flok barbariske, barfodede og tørklædeklædte »arabere«. De stjæler simpelthen dansk kulturarv – rabarberkompotten – og »æder den råt« (Strid 2006). Rimets sproglige leg med ordene »rabarberkompot« og »araberkomplot« er åbenlys og medrivende; man kan dog stille spørgsmålstegn ved illustrationens stereotype og kontrasterende fremstilling af den civiliserede danske pige og mor over for de vilde »fremmede«. Igen er humorens omdrejningspunkt altså »fremmedheden« og et modsætningsforhold mellem »dem« og »os«.

Filosofferne Silas Marker og Vincent F. Hendricks beskriver i *Os og dem* (Marker & Hendricks 2019), hvordan vi taler forbi hinanden i »krænkelsesdebatten«. Debatten om *Mustafas Kiosk* fremstår som et typeeksempel på den polemik der opstår, når begreber som må og bør blandes sammen, og struktur og intention forveksles; når Strid som her argumenterer ud fra intention, mens kritikerne taler om den *effekt* karikaturen har på dem, og når nogle forsvarer *ytringsfriheden*, underforstået hvad man juridisk må, mens den anden fløj taler om, hvad man moralsk/ etisk bør sige, tegne og skrive. Med andre ord er der nok ikke mange, som vil forbyde karikaturer ved lov, hvorimod det kan diskuteres, om man eksempelvis bør citere etno-stereotype karikaturer i børnebøger; om danske forlag som Dahlerup anfører

måske burde fokusere mere på at anerkende minoriteter, frem for at kæmpe for »retten til at krænke« (Nørgaard 2013).



Fig 7: Illustration fra *Min mormors gebis* (Strid 2006)

Strids forsøg på at skabe et »...inkluderende, humoristisk portræt« og dermed understøtte et »...ligeværdigt og ikke-racistisk samfund« er altså heller ikke helt uproblematisk. Ved et gennemsyn af Strids *Mormors gebis* og *Mustafas kiosk* er det således bemærkelsesværdigt, hvor få brune personer, der er illustreret. De optræder i de to rim, hvor kulturmødet er tematiseret og derudover kun i et andet rim, *Mormors gebis*, som hhv. taxachauffør og pizzariaejer. Der fx ingen brune i kødranden af mennesker foran løvens bur i zoologisk have. Man kan sige at stereotypien er konsekvent, men det underminerer den gode intention, at brunheden ikke i højere grad afspejles i illustrationerne. Strid og Paulsen kan anskues som to poler i føromtalt krænkellesdebat: Mens Paulsen helgarderer sig med idealisering og politisk hyper-korrektthed, går Strid i den modsatte grøft med stereotype karikaturer; som de fleste danskere opfatter som uangribelige, fordi det er velment og »bare er for sjov«.

I det følgende vil vi pege på et bud på en billedbog, hvor den inkluderende fortælling i højere grad lykkes.

Den inkluderende fortælling: Kultur som noget vi gør

I 2019 vandt Kristin Roskifte Nordisk Råds litteraturpris med billedbogen *Alle tæller med*; en anderledes tælle- og myldrebog med små fortællinger om forskellige mennesker og deres følelser og sammenflettede liv (fig 8).



Fig 8: Forside fra *Alle tæller med* (Roskifte 2018).

Med sine åbne formuleringer lægger bogen op til dialog med børn om, hvordan kultur er noget, vi *gør* i interaktion med hinanden. Som teksten ved et billede af seks forskellige mennesker: »6 mennesker i en elevator. En af dem er bange for at gå glip af noget. To føler sig ensomme« (Roskifte 2018, s. 6). Fokus er her, som i resten af bogens små episoder, på individuelle frem for kulturelle forskelle.

I mange henseender er *Alle tæller med* en vellykket inkluderende fortælling om det flerkulturelles kompleksitet, som med en fremstilling af kultur som noget pragmatisk, dynamisk og relationelt, frem for iboende og essentielt, fremmer forståelse for forskelligheder og diversitet, uden at forskelle er fortællingernes drivkraft. Barnet opfattes her som en kompetent medlæser, og bogen forudsætter desuden en nysgerrig og opmærksom voksen oplæser, idet ikonoteksten hverken er entydig og forklaret som i *Nour og Nora*, eller ligetil og ligefremt humoristisk som *Mustafas Kiosk*, men kræver personlig stillingtagen.

Gode intentioner og paradokser

Artiklens analyse fokuserer på samspillet mellem værkernes didaktik, børnesyn og kulturforståelse, hvor de adskiller sig på en række punkter. Mens *Mustafa* med grotesk humor og tvetydig modalitet opfatter barnet som en kompetent læser, tager *Nour og Nora* såvel barnet som den voksne læser ved hånden med »brugsanvisning« og sikrer med anvendelse af positiv benævnelse, stilisering og udtalte moraler, at vi ikke misforstår eller overser pointerne. Bøgerne anvender således forskellige virkemidler med grundlæggende samme ærinde; at fremme mellemfolkelig forståelse og inklusion.

Trods den inkluderende hensigt fremstår kulturforståelsen ambivalent i både *Mustafa* og *Nour og Nora*. Analysen peger således på flere paradokser i børnesyn og især fremstillingen af kultur møderne. I *Nour og Nora* fører målet om at bidrage til positiv samtale om forskellige kulturer til en idealiseret fremstilling af mødet, og forordets anerkendelse af børn som kulturbevidste undsiges dermed implicit (Paulsen 2018). Ikonotekstens primært beskrivende kulturforståelse er, med en forenklet tematisering af etnicitet og kultur, ligeledes ikke entydigt inkluderende. Et ældre eksempel på, hvordan tematisering af etnicitet og kulturforskelle kan være med til at vedligeholde stereotyper, er Egon Mathiesens *Fredrik med bilen* (Mathiesen 1944), hvor drengen Fredrik kører ud i verden for at finde de gule, røde, brune og sorte børn. *Fredrik med bilen* fremhæves som flere af Egon Mathiesens værker oftest for sine æstetiske kvaliteter og som visuelt nyskabende for sin tid, men i denne sammenhæng er vi optaget af dens fremstilling af etnicitet. Mathiesens pointe var utvivlsomt antiracistisk; at alle børnene er del af samme menneskefamilie. Det ændrer dog ikke på, at hvide Fredrik er det »rigtige« menneske; han repræsenterer civilisationen og har bilen og styringen (fig. 9), og de »kulørte« børn er stereotyper af vestens forestilling om »de andre«; som i Kina, hvor »...alle børn har gule kinder, alle børn har skæve øjne«, eller i Afrika, hvor de »sorte« har »...sorte kinder, hvide tænder store, røde læber« (fig 10) (Mathiesen 1944). Sandsynligvis vil de fleste børn, uanset hudfarve, identificere sig med Fredrik; jfr. *Dukketesten* (Preisler 2008).

Helt så objektiviserende er fremstillingen i *Nour og Nora* ikke, men Nora fremstår også her som den »almindelige« pige, som med eksemplarisk åbenhed og tolerance inkluderer Nour, den eksotiske anden, i det danske samfund. Tolerancen kan let få en bismag af det, Philip Nel benævner »generous condescension«, hvor narrativet »...vi er alle ens« ifølge Christopher

Myers leder til en frygt for forskelle (Nel 2018, s. 206). Den underliggende »nedladdenhed« og udjævning af forskelle er dog mere åbenlys i *Fredrik*, som med et nutidigt blik er mere etnocentrisk end *Nour og Nora*. Fredrik som den tolerante »frelser«, der forener alle klodens børn i én glad farvepalette (fig. 9) kan dog ses som nært beslægtet med Noras rolle som farveblind, inkluderende kraft.

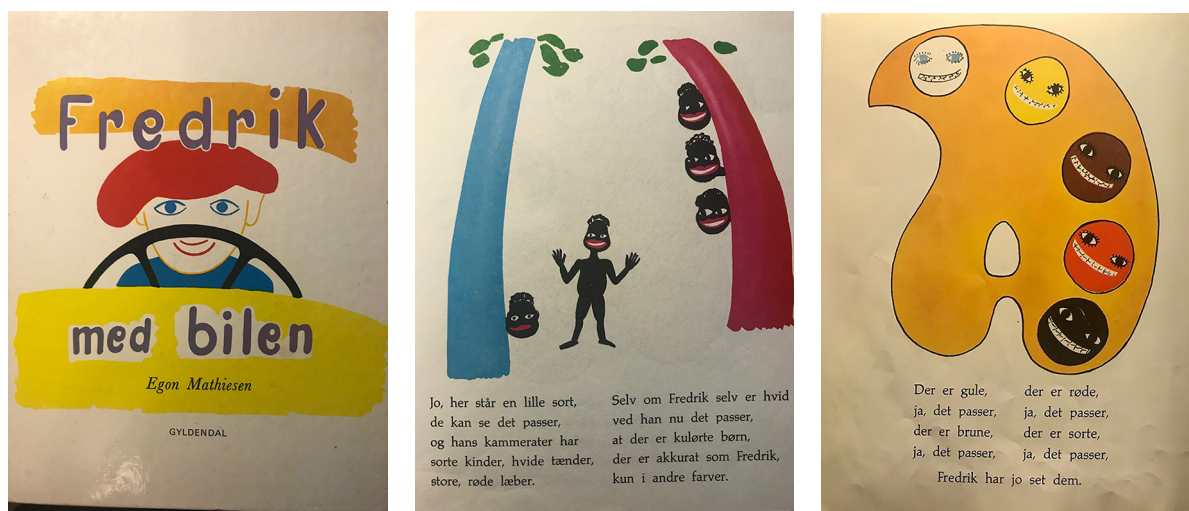


Fig. 9-11: Illustrationer fra *Fredrik med bilen* (Mathiesen 1944)

Det kan indvendes, at enhver bog skal ses i sin historiske kontekst, og at der ikke vandrede mange gule, røde eller sorte børn rundt i 1940-ernes Danmark. Men når en billedbog opnår klassikerstatus og fortsat genoptrykkes, senest i *Aben Osvald og andre fine historier* (Mathiesen 2011), kan det være nødvendigt at reflektere over, hvordan bogen potentielt bliver modtaget af sine børnelæsere, der ikke kan forventes at have en historisk metaforståelse. Vi mangler at vide, hvordan det konkret opleves at læse om »skæve øjne« og »store, røde læber« for børn fra fx Somalia og Kina. Som Nina Christensen påpeger, kan man sagtens anerkende en bogs litteraturhistoriske værdi, og samtidigt »...tage højde for, hvordan et nutidigt barn reagerer på stereotyper« (Nielsen, P. 2019).

I lighed med *Nour og Nora* fremstiller *Fredrik* også visse forskelle, som madkultur eller højtider, som noget positivt og spændende, imens andre mere konfliktpotentielle forskelle, som familiekultur og selv billeder ignoreres og simplificeres i budskabets tjeneste, med en opfattelse af barnet som et uskyldigt og ufærdigt væsen, der skal formes med dannelseslitteratur.

Heroverfor anvender Strid en langt mere direkte tilgang til kulturelle forskelle, når han i *Mustafas Kiosk* leger med en kulturel og etnisk stereotypi, ud fra en betragtning om, at børn forstår al slags humor, og at man først er rigtigt inkluderet, når andre kan lave sjov med en.

Også Strids tilgang rummer dog et paradoks; for på hvilken måde understøtter en negativ stereotypi et antiracistisk budskab? Og bør ytringsfriheden omgås med større hensyn til samfundets minoriteter?

At læse med ubehag

Både *Nour* og *Nora* og *Mustafas Kiosk* rummer således implicite paradokser og selvmodsigelser i deres kulturforståelse og børnesyn, og lykkes dermed ikke helt med at fremmane et »flerkulturelt vi« (Jensen 2018, s. 205), trods forfatternes eksplicite intentioner om at styrke inklusion og mellemfolkelig forståelse. Men hvad stiller man op med litteratur, som kan opfattes sårende af nogle? Nel har bedrevet omfattende forskning på området, men i en amerikansk kontekst, og der savnes grundigere forskning i etnicitet og kulturforståelse i børnelitteratur og -kultur i Danmark.

»*Det værste er tolerance*«. Med dette polemiske citat (Jensen 2018, s. 15) pointerer Zygmunt Bauman, at tolerance kan være farligere end åbenlys konflikt, idet den slører forskelligheder frem for at gå i dialog og opbygge gensidig respekt; jævnfør Philip Nel om tolerance som »generøs nedlædning«. Nel understreger ligeledes, at »...tolerance er ikke det samme som respekt for forskellighed« (Nel 2018, s. 206). Den »tolerante« udjævning af forskelle og konflikter er en anden betænkelighed ved anvendelse af opdragende børnelitteratur som *Fredrik med bilen* eller *Nour og Nora* som redskab til kulturforståelse; og samtidigt spænder de ben for deres eget budskab med iscenesættelsen af den tolerante, hvide hovedperson.

Så mens stereotyper iscenesat som bramfri humor måske ikke fremmer interkulturel forståelse, er en idealisering af kulturmødet heller ikke nødvendigvis hensigtsmæssig, eller sikret mod stereotyper. En åben dialog med børn forudsætter genuint åbne spørgsmål, som det fx ses i *Alle tæller med*, og dermed også en mere konsekvent pragmatisk og dynamisk kulturforståelse.

Derudover er det vigtigt at huske, at diskussioner om litteratur til børn handler nok så meget om formidling, og dermed en refleksion over, hvordan vi voksne vælger – og fravælger – litteratur til børn, og læser vore egne kulturelle forforståelser med ind i formidlingen af dem. Her har Nel en central pointe om mødet med racisme eller anden diskrimination i børnelitteratur; at vi frem for at springe over, bagatellisere eller bortforklare skal øve os i at turde læse med ubehag, også sammen med børn, og dermed åbne for kritisk refleksion.

Referencer

Primærlitteratur (børnelitteratur)

Jensen, T. B. (1955). *Trine kan...* København: Høst & Søn.

Mathiesen, E. (1944). *Fredrik med bilen*. København: Gyldendal.

Mathiesen, E. (2011). *Aben Osvold og andre fine historier*. København: Gyldendal.

Paulsen, C. K. (2018). *Nour og Noras første dag i børnehaven*. København: Camilla Kaj Paulsen Forlag.

Rasmussen, H. (2019). *Abrakadabra og andre børnerim*. København: Gyldendal.

Rasmussen, H. (2019). *Jeg vil tælle stjernerne og andre børnerim*. København: Gyldendal.

Roskifte, K. (2018). *Alle tæller med*. Helsingør: ABC Forlag.

Strid, J. M. (1999). *Mustafas Kiosk*. København: Forlaget Politisk Revy.

Strid, J. M. (2008). *Min Mormors Gebis*. Valby: Borgens Forlag.

Sekundærlitteratur (faglitteratur):

Boysen, S. (2017). *Kan en struds være racistisk? – om intralinguale oversættelser af ældre danske billedbøger*. Babelfisken.dk, 17.08.2017. Lokaliseret d. 07.09.20, fra <https://www.babelfisken.dk/2017/08/17/kan-en-struds-vaere-racistisk-om-intralinguale-oversaettelser-af-aeldre-danske-billedboeger-2/>

Christensen, L. Ø. (2010). *Børnekulturen mellem kunst og pædagogik*. Kandidatspeciale v. institut for Æstetik og Kultur, Aarhus Universitet, Aarhus. Lokaliseret d. 7.9. 2020, fra <http://docplayer.dk/11440198-Mellem-kunst-og-paedagogik.html>

Christensen, N. (2003). *Den danske billedbog 1950-1999*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Christensen, N. (2014). *Frit valg på alle hylder? Når voksne bestemmer, hvad børn skal læse*. Litteratursiden.dk, 19.12.2014. Lokaliseret d. 07.09.20, fra <https://litteratursiden.dk/index.php/artikler/frit-valg-pa-alle-hylder-nar-voksne-bestemmer-hvad-born-skal-laese>

Christensen, P. E. (2013). *Dansk børnebog beskyldes for racisme i Sverige*. Dr.dk, 19.04.13. Lokaliseret d. 07.09.20, fra

<https://www.dr.dk/nyheder/kultur/boeger/dansk-boernebog-beskyldes-racisme-i-sverige>

Daugaard, L. M. & Johansen, M. B. (2012). Tosprogede børns møde med metafiktion i en postmoderne billedbog. In: *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics, Vol. 3, 2012 (Issue 1)*.

Lokaliseret d. 07.09.20, fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/blft.v3i0.18078>

Hendricks, V. F. (2019). Tre måder, vi taler forbi hinanden i 'krænkelsesdebatteerne'. Videnskab.dk, 21.08.2019. Lokaliseret d. 07.09.20, fra <https://videnskab.dk/kultur-samfund/tre-maader-vi-taler-forbi-hinanden-i-krankelsesdebatteerne>

Holten, E. (2015). 'Børnelitteraturen har også et ansvar for ikke at bidrage til racisme'.

Information, 22.05.2015. Lokaliseret d. 07.09.20, fra <https://www.information.dk/kultur/2015/05/boernelitteraturen-ogsaa-ansvar-bidrage-racisme>

Jensen, I. (2018). *Grundbog i kulturforståelse* (3. udgave). København: Samfundslitteratur.

Juncker, B. (1998). *Når barndom bliver til kultur – om børnekulturel æstetik*. København: Forum.

Juncker, B. (2006). *Om processen. Det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne Skifter.

Kampmann, J. (2003). Udviklingen af et børnekulturelt pædagogisk blik. In: Tufte, Birgitte, Kampmann, J. & Hassel, M. (red.): *Børnekultur – et begreb i bevægelse* (s. 86-97).

København: Akademisk Forlag.

Krasnik, B. (2013). Danske børnebøger skaber debat i udlandet. Etik.dk (Kristeligt Dagblad), 30.04.13. Lokaliseret d. 07.09.20, fra

<https://www.etik.dk/hverdagsetik/danske-borneboeger-skaber-debat-i-udlandet>

Marker, S. L. & Hendricks, V. F. (2019). *Os og dem*. København: Gyldendal.

Nel, P. (2017). *Was the Cat in the Hat Black? The Hidden Racism of Children's Literature, and the Need for Diverse Books*. Oxford: Oxford University Press.

Nielsen, M. R. (2019). *Børnerim uden 'hottentot': Gyldendal fjerner klassiske rim fra kendt forfatters værk*. Dr.dk, 15.05.2019. Lokaliseret d. 07.09.20, fra <https://www.dr.dk/nyheder/kultur/boeger/boernerim-uden-hottentot-gyldendal-fjerner-klassiske-rim-fra-kendt-forfatters>

- Møller, M. (2013). *Latter kan mere end at latterliggøre: Humors funktion som retorisk strategi, ventil og kreativ ressource*. Tidsskrift for Medier, Erkendelse Og Formidling, 1(2), 23–38.
- Nielsen, P. (2019): *Jeg skelner ikke mellem god og dårlig litteratur. Halfdan Rasmussen og Anders And er gode på hver sin måde*. Information.dk, 25.01.2019. Lokaliseret d. 15.12.20 fra <https://www.information.dk/kultur/2019/01/skelner-mellem-god-daarlig-litteratur-halfdan-rasmussen-anders-and-gode-paa-hver-maade>
- Nikolajeva, M. (2004). *Billedbogens puslespil*. København: Høst & Søn.
- Nørsgaard, S. P. (2013). *Sverigesdanser: Danmark kæmper for retten til at krænke* Jyllands-Posten, 22.04.2013. Lokaliseret d. 07.09.20, fra <https://jyllands-posten.dk/kultur/ECE5360986/sverigesdanser-danmark-kaemper-for-retten-til-at-krænke/>
- Olsen, A.-C. (2019). *Det er ikke censur at fjerne Halfdan Rasmussens racistiske børnerim*. Information, 24.05.2019. Lokaliseret d. 07.09.20, fra <https://www.information.dk/debat/2019/05/censur-fjerne-halfdan-rasmussens-racistiske-boernerim>
- Paulsen, C. K. (2019). *Sociolog: Sådan kan du tale med dit barn om Rasmus Paludan og racisme*. Kristeligt Dagblad, 15.05.2019. Lokaliseret d. 07.09.20, fra <https://www.kristeligt-dagblad.dk/debatindlaeg/sociolog-rasmus-paludan-er-en-reminder-om-hvor-vigtigt-det-er-tale-med-boern-om-racisme>
- Preisler, H. (2008). *Dukketesten* (kortfilm). Institut for Menneskerettigheder, menneskeret.dk, 01.01.2008. Lokaliseret d. 07.09.20, fra <https://menneskeret.dk/udgivelser/dukketesten>
- Preisler, H. (2008). *Dukketesten: Kontaktinfo og kommentarer*. Institut for Menneskerettigheder, menneskeret.dk, 01.01.2008. Lokaliseret d. 07.09.20, fra <https://menneskeret.dk/sites/menneskeret.dk/files/media/dokumenter/laeringsportalen/Bilag%201%20til%20Dukketesten.pdf>
- Rasmussen, A. B. (2018). *Voksne har svært ved at acceptere, at deres barndomsyndlingsbøger er racistiske*. Information.dk, 26.10.2018. Lokaliseret d. 07.09.20, fra <https://www.information.dk/kultur/2018/10/voksne-svaert-ved-acceptere-barndoms-yndlingsboeger-racistiske>
- Strid, J. M. (2001-2003). *Strid i politiken* (Online index). Lokaliseret d. 07.09.20, fra <https://wo.dk/~chlor/strid/index.php?n=29>
- Sørensen, A. S, Høystadt, O.M, Bjurström, E. & Vike, H.(2010). *Nye kulturstudier. Teorier og temaer*. København: Tiderne skifter.
- Villadsen, J. A. (2013). *Forfatter svarer på racismeanklager*. Jyllands-Posten.dk, 01.03.2013. Lokaliseret d. 07.09.20, fra <https://jyllands-posten.dk/kultur/article5356514.ece/>

Om forfatterne

Ditte Andreassen er Master i Børne- og ungdomskultur – medier og æstetiske læreprocesser (MBU). Hun er uddannet illustratør fra Designskolen Kolding (2007) og har bl.a. illustreret 7 billedbøger for børn. Hun har de sidste 11 år undervist i tegning og billedkunst i Billedskolen Kolding, og siden 2011 været ansat i Designbørnehuset Sanseslottet, en daginstitution med særligt fokus på æstetiske processer. Hun er især optaget af leg, æstetiske processer og i billedbøger og andre former for visuelle fortællinger.

Helle Hovgaard Jørgensen er ph.d. med afhandlingen Media literacy gennem leg i børnehaveklassen (2018). Hun har været ansat på pædagoguddannelsen i Odense de sidste 12 år og har siden 2012 fungeret som ekstern lektor på Master i Børne- og ungdomskultur – medier og æstetiske læreprocesser (MBU). Hun er mag.art. i Litteraturvidenskab og semiotik og særlig optaget af leg, narrativitet og media literacy og af at undersøge børns perspektiver på deres hverdagsliv.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 64 2020 • Årgang 37 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Tatiana Chemi, Hanne Kusk og Shuangshuang Xu

KUNSTGØDNING, Kunstnerduoer og kreative laboratorier

Resumé

Denne artikel tager udgangspunkt i KUNSTGØDNING, et nordjysk tværkommunalt samarbejde om kunst og dannelse i dagtilbud. Teoretisk er artiklen baseret i teori af Dewey og Malaguzzi og udfolder begrebet *artfulness*. Via en aktionsforskningsinspireret tilgang uddrages væsentlige fund i projektet: Forsknings samarbejdet, artfulness som metode, kunstnerduoer, den tværæstetiske tilgang, kulturskolernes deltagelse og observationsrolle. Desuden undersøges betydningen af det kreative laboratorium, som indeholder seriøs leg, tryghed, indbydelse, eksploration og skabende fællesskaber. I perspektiveringens reflekteres der over disse fund og kombinationen af forskningsmæssig og kunstneriske evaluering og formidling.

Nøgleord

artfulness; kunstnerduoer; tværæstetik; kulturskoler; kreativt laboratorium

De sprog de talte var teatertorden, regnbuedans og farverige lyde. Det var teater, litteratur, billedkunst, dans og musik som skulle give de bedste betingelser for de mange sprog, som jeg ved at børn er født med. Men jo flere kunstarter der rejste ud og mødte børnene og pædagogerne, jo bedre forstod de at tolke de mange sprog for hvordan børnene skulle vandes og gødes. Derfor var der mange med i projektet, kulturskolerne og kommunerne, Aalborg Universitet og pædagoguddannelsen UCN. Og de ønskede sig alle at der kunne komme endnu flere af regionens kommuner med, fordi børn har brug for KUNSTGØDNING for at kunne vokse. Her kommer historien... (Uddrag fra podcast af podcastduoen SysseL, hvor KUNSTGØDNING gives stemme og fortæller om projektet).



Ill. 1: Illustration fra e-bogen KUNSTGØDNING, et multiæstetisk værk af forfatter Mette Hegnhøj og podcastduoen SysseL. Både illustrationer og lyde er collager af børn, kunstnere og dokumentaristers udtryk.

Et anderledes projekt med et vildt navn

KUNSTGØDNING er her en metafor for en magisk blanding af kunstneriske oplevelser, som børn kan bades i og udvikles ved. Projektet KUNSTGØDNING går ud på at fremme en tidlig kulturstart for de 3-6-årige ved at skabe møder mellem børn, pædagoger og professionelle kunstnere. Børns Møde Med Kunsten (BMMK) er en ordning for alle nordjyske kommuner, hvor daginstitutioner, skoler og kulturinstitutioner kan få vejledning og tilskud til professionelle møder/forløb med kunstnere inden for alle genrer. BMMK varetager projektledelsen og har taget initiativ til samarbejdet mellem seks børnehaver i hver af de tre nordjyske kommuner, Mariagerfjord, Vesthimmerland og Jammerbugt, og kulturskolerne fra de tre kommuner. Desuden samarbejdes der med Aalborg Universitet (AAU) og pædagoguddannelsen på University College Nord (UCN). Kunstnere fra flere forskellige kunstfagligheder har etableret 3 duoer, der har skabt og arbejdet sammen. Lærere fra kulturskolerne blev opfordret til at observere kunstnernes arbejde i børnehaverne i den respektive kommune for at udforske nye

muligheder for fremtidig uddannelse. En følgegruppe blev etableret for at samle og udvikle viden fra projektet.

Det teoretiske grundlag i projektet er Reggio Emilia pædagogikken om børns hundrede sprog (Vecchi, 2010) Dewey om eksperimenterende læring (Dewey, 2005), og Chemi om Artfulness (Chemi, 2012). Grundtanken i projektet er, at børn er fulde af fantastiske ideer og evner eller, som Louis Malaguzzi (1987) har foreslået, har hundrede sprog, og at kunst derfor kan ses som en anderledes og overraskende vej til at forbinde børns mange udtryksmuligheder og -behov og forberede dem på fremtiden. Kunstnere med forskellige fagligheder kan sammen skabe muligheder for børnenes udvikling med nye oplevelser, fantasi, samarbejde og også udfordringer.

KUNSTGØDNINGSAKTIVITETERNE foregik i perioden marts 2019 – december 2020. Hele projektet var opdelt i tre dele: første del var et *Planlægningsforløb* mellem pædagoger og kunstnere, hvor børns interesse, institutionens forventninger og aktivitetsplaner blev drøftet og forhandlet, med henvisning til *Den styrkede pædagogiske læreplan* (Børne- og Socialministeriet, 2018). Anden del var *kunstmøder på hjemmebane*, hvor seks institutioner i hver kommune fik et ugentligt besøg af en kunstnerduo i seks uger. Den sidste del var *implementering*, med miniuddannelse for pædagoger, og en konference. I miniuddannelsen skulle hver kunstnerduo holde kursus for pædagoger fra de institutioner, de havde besøgt, for på denne måde at støtte pædagogerne til at arbejde videre med større viden om og flere erfaringer med kunstneriske læreprocesser med børn. Institutionerne skulle desuden modtage en »værktøjskasse« med inspirationsmaterialer fra kunstnerduoerne. Projektet afsluttes med en stor konference for at integrere den opsamlede viden og udbrede resultaterne.

Efter børnenes kattedans med dansekunstneren lyder en fanfare. Alle børnene går rundt som katte og trutter til fanfaren. Billedkunstneren har tegnet kruseduller og tegn på forskellige papirer og holder et af krusedullepapirerne op. Børnene fortæller hvad de tror det er, og kunstneren tegner ud fra det børnene fortæller. Bagefter får børnene hver en af tegningerne som de kan tegne videre på, eller farvelægge. Pædagogerne taler med dem om deres farvevalg og om det de tilføjer. Børnene kravler hen til den store kattekurv og lægger sig i den som katte. Nu er det tid for en kattegodnathistorie. Kunstneren fortæller sammen med børnene en god kattehistorie ud fra det børnene har tegnet og fortalt. Til allersidst får børnene overrakt kattebogen som en gave, og to af børnene finder det bedste sted i børnehaven hvor alle kan finde fortællingen igen. (Baseret på Kulturskoleobservatørs beskrivelse af forløbet Regnbuedans).



Ill. 2: Illustration fra e-bogen *KUNSTGØDNING*, et multiæstetisk værk af forfatter Mette Hegnhøj og podcastduoen SysseL. Både illustrationer og lyde er collager af børn, kunstnere og dokumentaristers udtryk.

State of the art

Ifølge Unicefs Børnekonvention har alle børn ret til kunst- og kulturoplevelser, hvilket klart læses i Artikel 31: *Children have the right to relax and play, and to join in a wide range of cultural, artistic and other recreational activities* (UNICEF 1989). At børn har ret til at deltage i kulturelle, kunstneriske og rekreative aktiviteter beskrives også i *Strategi for små børns møde med kunst og kultur* (Kulturministeriet, 2014), hvor behovet for at se nærmere på børns inddragelse i kulturelle og kunstfaglige fællesskaber og erkendelsesveje fastlægges. Dette projekts formål har meget til fælles med en række forsknings- og udviklingsprojekter, som på en lignende måde involverer professionelle kunstnere i pædagogiske miljøer:

- Det nationale projekt KULT (Austring, 2018), hvor der blev arbejdet med at forberede og efterbearbejde kunstneriske oplevelser sammen med børnene gennem æstetiske processer.
- Hverdagsmagi, hvor en scenekunstner fra Limfjordsteatret arbejdede med dagplejere om at inddrage kunstneriske processer i hverdagen via »sugerørsperspektivet«, hvor små elementer fra en fortælling sættes i spil (Kulturprinsen 2018a).
- Europæiske kulturbørn, med fokus på samspillet mellem kunst- og kulturfaget og det børnepædagogiske felt (Blomgren, 2019).

- Art Equal, med fokus på hvordan kunst og kultur kan bane vejen for et fordomsfrit og inkluderende læringsmiljø i de yngste børns hverdag (Boserup, 2019).
- Magi i hverdagen, der udforsker metoder til, hvordan pædagoger som kulturskabere og kulturformidlere kan skabe legende, magiske og lystfulde pædagogiske læringsmiljøer, der baserer sig på kropslige, kreative og æstetiske arbejdsformer (Sørensen, Oreskov & Boysen, 2019).
- Projektet Hele vejen rundt om kunsten, med fokus på styrkelse af de pædagogfaglige kompetencer ved integration af kunstneriske forløb (Kusk, Fly & Nielsen, 2018).
- På skoleområdet er der erfaringer under tiltaget Den Åbne Skole (Chemi, 2012, 2017, 2020).

En kritisk kortlægning af brug af kunst og kultur i dagtilbud (Kulturministeriet, 2015) viste et markant behov for at dette felt skulle gødes, og de ovennævnte projekter viser en tendens til styrket indsats på området. KUNSTGØDNING relaterer sig således til projekterne ved at der gøres en indsats i forhold til dette. Samtidig er KUNSTGØDNING opbygget af flere elementer, som adskiller det fra andre lignende tiltag. Særligt har organiseringen af projektet vist sig at have stor betydning.



Ill. 3: Illustration fra e-bogen KUNSTGØDNING, et multiæstetisk værk af forfatter Mette Hegnhøj og podcastduoen SysseL. Både illustrationer og lyde er collager af børn, kunstnere og dokumentaristers udtryk.

Organisering og samskabelse

KUNSTGØDNING er unikt hvad organisering angår. BMMK er projektejer, med støtte fra Slots- og Kulturstyrelsen, og har sammensat en følgegruppe, der ud over denne artikels forfattere består af kulturskoleledere fra de tre involverede kommuner, BMMK og pædagogiske konsulenter. Følgegruppen har mødtes regelmæssigt og drøftet de overordnede rammer og visioner. Her blev den teoretiske tilgang med kunstbaseret pædagogik drøftet og vedtaget. Her blev det besluttet at invitere kulturskoleundervisere til at observere de tre forløb, efter et kort undervisningsforløb i observationsmetoder ved Tatiana Chemi. Det var også i følgegruppen, at dokumentationsformer for og kommunikation om projektet blev drøftet. Desuden blev konferencen i efteråret 2020 diskuteret i forhold til indhold, form, udbytte, legende rammer, m.m. Her opstod ønsket om en forskningsartikel på baggrund af de interessante tiltag, erfaringer og observationer, som projektet resulterede i.

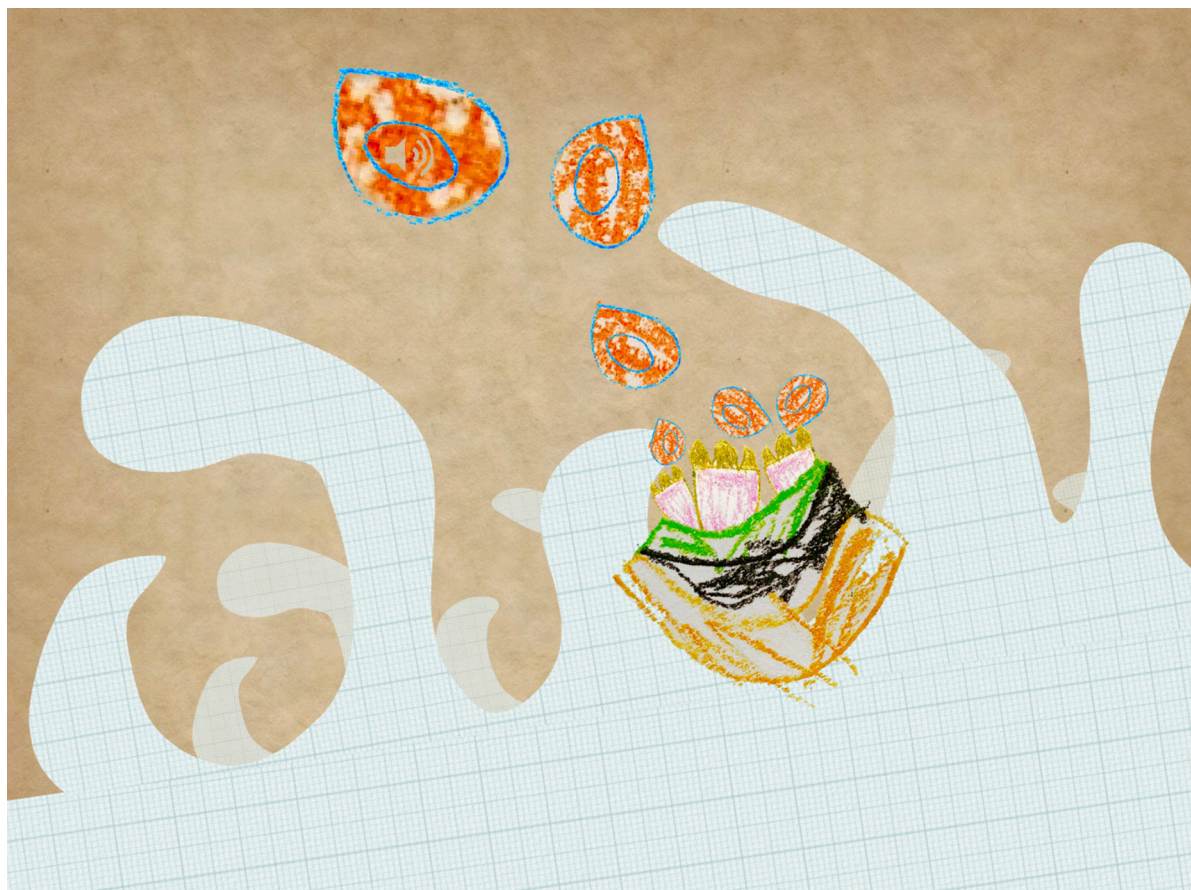
Der har således været en samskabelse (Chemi & Krogh, 2017; Tanggaard & Linneberg, 2019) omkring organiseringen af projektet, som har været meget værdifuld og har medvirket til at skabe forståelse mellem parterne. Kulturskolerne har fået indsigt i en mere tværæstetisk tilgang til musiske processer. Kulturskoleobservatorerne har bidraget med pædagogiske og kunstneriske vinkler til kunstnernes processer, kunstnere og pædagoger har lært af hinanden. Pædagogiske ledere fra de forskellige kommuner har udvekslet erfaringer. Samskabelsen forventes at have betydning for den fremtidige levedygtighed for projektets resultater.

Desuden var det planlagt, at kunstnerne efter forløbene skulle afholde inspirerende miniuddannelse for pædagoger og give værktøjskasser videre med det, de havde lært. På grund af Covid-19 blev et fysisk møde umuligt, og denne aktivitet blev ændret til en anden form for værktøjskasser, hvor pædagogerne fik tilsendt forskelligt inspirationsmateriale fra kunstnerne sammen med en introducerende video.

BMMKs organisering af samskabelse i projektet har haft betydning for, hvordan alle har hørt om hinandens ideer og arbejde. Dette er blandt andet sket ved, at der i projektet er ansat en dokumentarist, Kjartan Annesen (ansat i BMMK), som har lavet interviews, besøgt forløbene og deltaget i møder omkring projektet. Dokumentaristens rolle har været at producere viden og dokumentation, at indsamle forskellige empiriske data og at gå i dialog med forskerne i forbindelse med dataanalyse og vidensformidling. Efterfølgende har en podcastduo og en e-bogsforfatter arbejdet videre med kunstnerisk formidling og evaluering af projektet, i podcast og e-bog. Den kunstneriske form har således også været en del af samskabelsen omkring evaluering og formidling. KUNSTGØDNINGskonferencen i efterår 2020 har været ramme for en yderligere erfaringsudveksling mellem forskellige parter fra projektet og andre interesserede. Projektet har også, til gensidig inspiration, været i tæt dialog med det landsdækkende Legekunst-projekt (Kulturprinsen, 2018 b).

Projektets kompleksitet er blevet forenklet ved, at der har været ret faste organisatoriske rammer. Planlægningen har været skarp fra starten og alligevel reflekterer Kirsten Svensmark, leder af BMMK, efterfølgende over, at der er flere ting, der skal lægges ind i planlægningen tidligere – når projektet fortsætter, hvad deltagerne håber på, at det gør (Referat fra Følgegruppemøde 2019). Kommunikation og tidsrammen har, som det ofte sker, været udfordret i dette projekt. Desuden kunne pædagogerne have været inddraget mere i samarbejdet med kunstnere og ved observationerne. Uddelegeringen af opgaver mellem forskere, kulturskoler, kommuner, institutioner, kunstnere og dokumentarister har

haft betydning for, at samskabelsen har kunnet fungere. Den organisatoriske forankring, hvor BMMK i forvejen har en stor database med kunstnere, der arbejder med kunstneriske processer sammen med børn og unge, har sammen med kendskab til de deltagende kommuner og institutioner også haft en positiv betydning for organisering og samskabelse i projektet.



Ill. 4: Illustration fra e-bogen KUNSTGØDNING, et multiæstetisk værk af forfatter Mette Hegnhøj og podcastduoen SysseL. Både illustrationer og lyde er collager af børn, kunstnere og dokumentaristers udtryk.

Forsknings- og undersøgelsesmetode

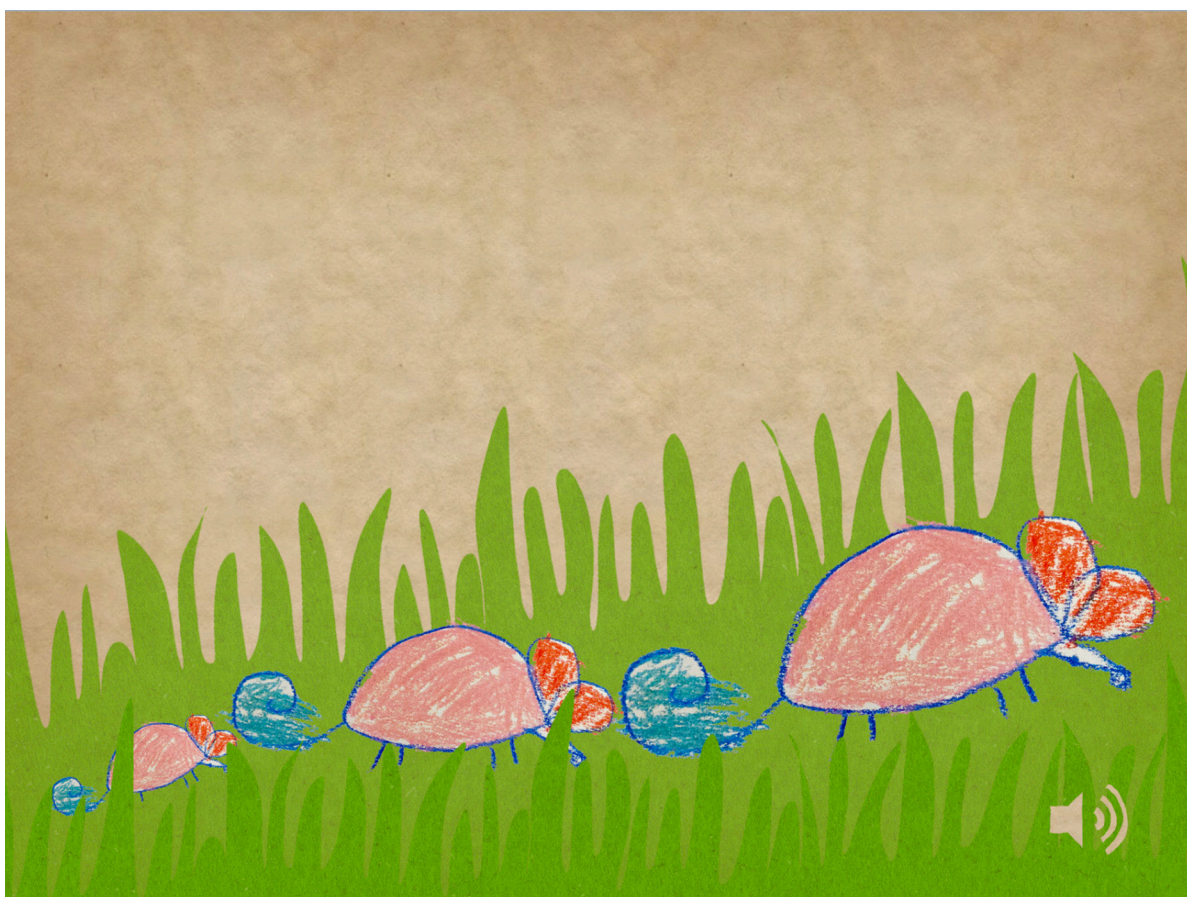
Udviklingsprojektets formål var at udvikle kunstneriske aktiviteter og skabe æstetiske oplevelser for børn. Det implicitte teoretiske grundlag var Reggio Emilia modellen og dens værdsættelse af barnets selvstændige oplevelse af kunstneriske processer og kreativitet (Vecchi, 2010). Her ses børn som aktive partnere i kunstneriske dialoger, guidet af voksne, som står stærkt med både pædagogiske og kunstneriske evner.

Forskningsprojektets teoretiske greb er et relateret perspektiv: Dewey's experiential learning og forståelse for de kunstneriske processer, hvor kunst ses som mulighed for læring (Dewey, 2005). Kunst ses som et unikt udtryk, der bygger på en intens dialog mellem krop og materialitet, som ifølge Dewey kan udforskes ved hjælp af hands-on erfaringer. Dette og Csikszentmihalyis flowteori (Csikszentmihalyi, 1990) har inspireret artfulness-

modellen (Chemi, 2012), som blev til forskningsprojektets teoretiske forståelsesramme samt metodologiske værktøj, hvilket uddybes i afsnittet *Artfulness*.

Vidensproduktionen og dokumentationen er tænkt ind i projektets struktur fra begyndelsen og mange forskellige empiriske data er blevet indsamlet: Interviews med børn (foretaget af pædagogerne på institutionerne), interviews med pædagoger og kunstnere (foretaget af dokumentaristen og Shuangshuang Xu), observationer (feltnoter fra kulturskolelærere og Xu), artefakter produceret ved de kunstneriske aktiviteter med børn (indsamlet eller dokumenteret af pædagoger, kunstnere og dokumentarist). Følgegruppemøder har også været centrale i vidensproduktionen med deres funktion som platform for aktionslæring (Bro, Thrane, Hansen & Madsen, 2019). Her blev der produceret viden og udviklet analytiske greb i et samarbejde, som kan betegnes som samskabende (Chemi & Krogh, 2017) og inspireret af aktionsforskning (Duus et al., 2012). Ethiske overvejelser har gjort, at der er indhentet samtykkeerklæringer fra deltagerne, og at de er sikret anonymitet. For at klæde kulturskolelærere på til observationsopgaven blev der udviklet en teoribaseret observationsmodel (uddybes i næste afsnit) samt et tretimers undervisningsforløb med Tatiana Chemi. Ved forløbet, som blev placeret inden observationerne startede, deltog kulturskolelærere frivilligt sammen med BMMKs ledelse og dokumentaristen. De generelle kriterier for kvalitativ forskning blev opsummeret og det specifikke observationsværktøj blev præsenteret og øvet.

Den aktionsforskningsinspirerede metode er derfor en kobling af dialogiske, kollaborative og handlingsorienterede forskningstilgange, baseret på aktionslæringen, hvor formålet er at udvikle en bæredygtig værktøjskasse, og den er pragmatisk i sin opbygning. Forskerne har, i tæt samarbejde med projektledelsen, både struktureret deltagernes feltobservationer, instrueret observatørerne i forskningsmetoder og analyseret den store mængde af empirisk dokumentation. I denne artikel fokuserer analysen på de generelle fund (Hvad lægger vi mærke til?) og originalitetspunkter (Hvad er særligt i dette projekt?). Vi har tilstræbt at yde deltagernes stemmer og deres oplevelser stor opmærksomhed.



Ill. 5: Illustration fra e-bogen *KUNSTGØDNING*, et multiæstetisk værk af forfatter Mette Hegnhøj og podcastduoen SysseL. Både illustrationer og lyde er collager af børn, kunstnere og dokumentaristers udtryk.

Fund i projektet

I projektet er der seks originale fund, som er særligt markante og har flere kendetegnende underpunkter:

- forskningssamarbejdet
- artfulness som metode,
- kunstnerduoerne i projektet,
- det tværæstetiske arbejde,
- kulturskolernes deltagelse og observationsrolle og
- det kreative laboratorium med seriøs leg, tryghed, indbydelse, eksploration, og skabende fællesskaber.

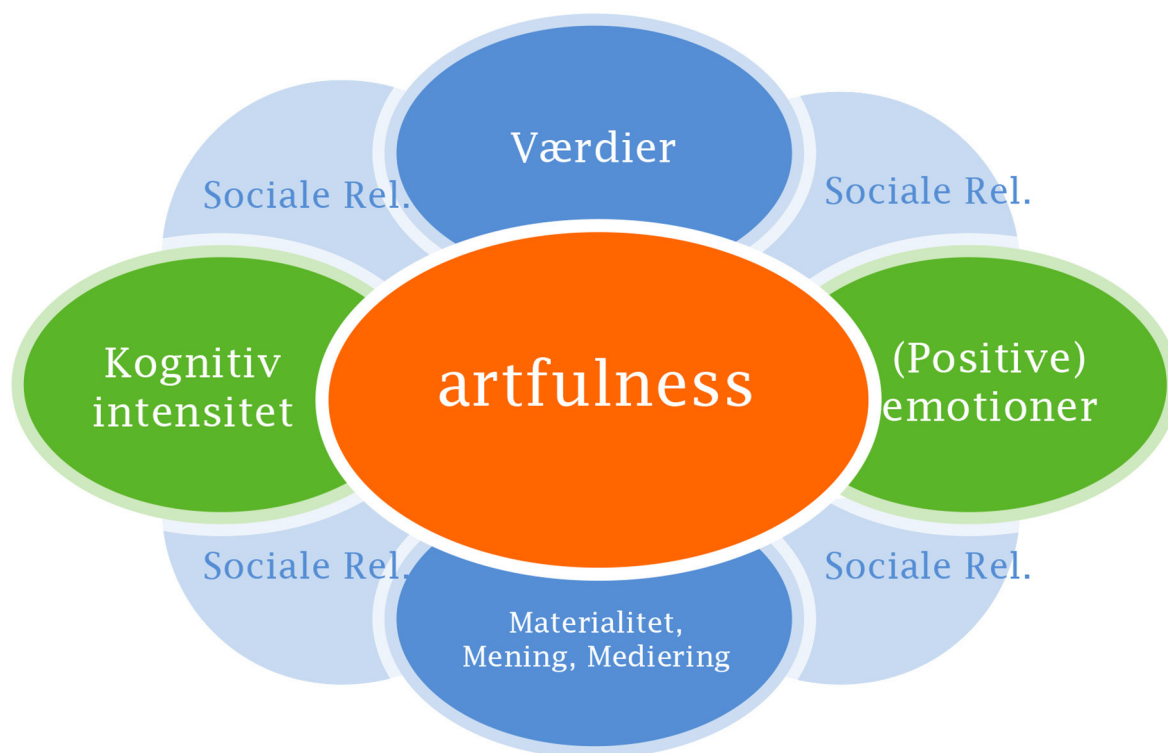
I de følgende afsnit vil vi uddybe fundene i projektet.

1. Forsknings Samarbejdet: Forskere i dialog

Projektet blev organiseret, således at udviklingsaktiviteterne på et tidligt tidspunkt blev koblet sammen med vidensudvikling og samskabelse. Dette blev styrket med tre forskere i følgegruppen. Formålet var at etablere gruppen som en dialogpartner, eller en dialogplatform, hvor de nye tiltag kunne drøftes, og emergerende læring kunne høstes. Uformelt – men eksplicit italesat af BMKK – blev følgende problemformulering italesat som guidende i gruppens refleksioner: Når forskning viser kunstens store læringsudbytte for børn, vil en kunstnerisk aktivitet, som tilbyder to forskellige kunstneriske oplevelser sammen (duoer), så høste et større udbytte? Som forskere blev vi bedt om at reflektere over det og at fungere som samtalepartnere i gruppen. Både ved de regelmæssige følgegruppemøder og de løbende samtaler var arbejdet kendetegnet ved en åben deling af viden, umiddelbare intuitioner, fortolkninger, italesatte dilemmaer og konstruktive forslag. Denne involvering af forskere og den løbende dialog har været et originalt element i projektets organisering og i dets strukturering af vidensudbytte. I dialogen erkendtes behovet for dokumentation af de kunstneriske aktiviteter, og for teoretiske perspektiver fra os som forskere. Ved at sikre en valid indsamling af dokumentation, som kunne anvendes til at analysere kendetegnende tendenser, ville projektet kunne producere forskningsinformeret viden. Der blev derfor organiseret en struktureret observation af aktiviteterne som led i samskabelsen.

2. Artfulness som metode

Som teoribaseret model blev artfulness-modellen foreslået. Modellen er udviklet af Tatiana Chemi i et forskningsprojekt med fokus på folkeskolens partnerskaber med professionelle kunstnere (Chemi, 2012: 34).



Ill.6: Artfulness-modellen (Chemi, 2012)

Modellen opstod på baggrund af empiriske forskningsresultater og teorier om æstetiske læreprocesser, og i KUNSTGØDNING blev den foreslået som konceptuel og metodologisk ramme. Modellen blev præsenteret ved et følgegruppemøde som metode til systematisk observation af kreative læreprocesser for praktikere i feltet: Kunstnere, pædagoger og kulturskolelærere havde som opgave at observere, hvilken betydning de kunstneriske aktiviteter så ud til at have for deltagerne. Det blev vurderet, at kunstnerne var optaget af afvikling af deres aktiviteter, og at deres feltobservationer derfor kunne indfanges ved interviews og/eller et møde. Det blev også vurderet, at pædagoger og kulturskolelærere, på trods af deres tilstedeværelse, ikke nødvendigvis ville føle sig fortrolig med systematiske observationsmetoder, som tilhører akademisk forskning. Derfor blev artfulness-modellen (Chemi, 2012) brugt til at designe en observationsguide, hvor observatørerne kunne skrive deres tematiske iagttagelser. De forskellige felter i modellen bidrager til at identificere bestemte elementer, som opstår af empirisk viden. Udbyttet af de kunstneriske aktiviteter blev kondenseret i følgende emner: Emotioner, kognition, sociale relationer, viden om mediets materialitet og indhold (værdier). Observationen blev organiseret ifølge disse temaer eller dimensioner:

- Emotioner (evne til at blive rørt og forstå sine reaktioner, hensigtsmæssige reaktioner, glæde, sorg, empati, krop og sanser) (Immordino-Yang, 2016)
- Kognition (evne til at forstå, forestille sig, finde på, forklare, spørge, finde løsninger) (Gardner, 1994).
- Socialitet: forståelse for sociale relationer, venskab, aflæsning af sociale koder, medfølelse, empati (Goleman, 2006)
- Kreativitet: en modus operandi, en rød tråd i alle de ovenstående (evne til at skabe, udtrykke sig selv, udtrykke noget, finde på noget nyt med værdi, udøve fantasi, lytte til mavefølelse, associationsevne) (Chemi, 2020).

Artfulness blev italesat som:

... et koncept, som ser på de kunstneriske aktiviteter som opmærksomhedsskabende, i en tilgang af fuld tilstedeværelse, som kan sammenlignes med mindfulness (Fjorback, 2012). Af de individer, som deltager i mødet med det kunstneriske, kræves en fuldkommen og kropsliggjort opmærksomhed. Relationen med kunstnere, kunstneriske processer eller kunstværker kræver individernes tilstedeværelse i nuet. De grønne vandrette felter ser på individet som værende stimuleret af kognitive udfordringer og emotioner, som kan betegnes som positive, fordi de er potentielt læringsrige. Dette plan krydser med det lodrette felt, som beskriver kunstværket som meningsskabende (værdier) og materielt. De sociale relationer binder alle de forskellige elementer sammen. Den måde, undervisere kan bruge modellen til evaluering, er for eksempel som observationsguide i forhold til særlige aktiviteter, hvis formål er kreativ læring. På den måde kan praktikere tage evalueringsopgaven på sig og selv initiere samtaler i forhold til reflektive praksisser. (Chemi, 2020, s.191-192)

Inden for denne ramme af praksis-forsknings-samarbejde havde kulturskolelærerne en central og original rolle. Hver kulturskoleleder havde til opgave at udvælge en medarbejder, der kunne involveres i projektet. Fra starten var deres rolle udefineret og utydelig, men da de blev tildelt opgaven og rollen som observatører, fik de en konkret og betydningsfuld opgave. Med opbakning fra kulturskolelederne involverede underviserne sig i projektet med stor begejstring. Dette fik stor betydning for projektets dokumentation, og udbytterige oplevelser for kulturskolelærerne.



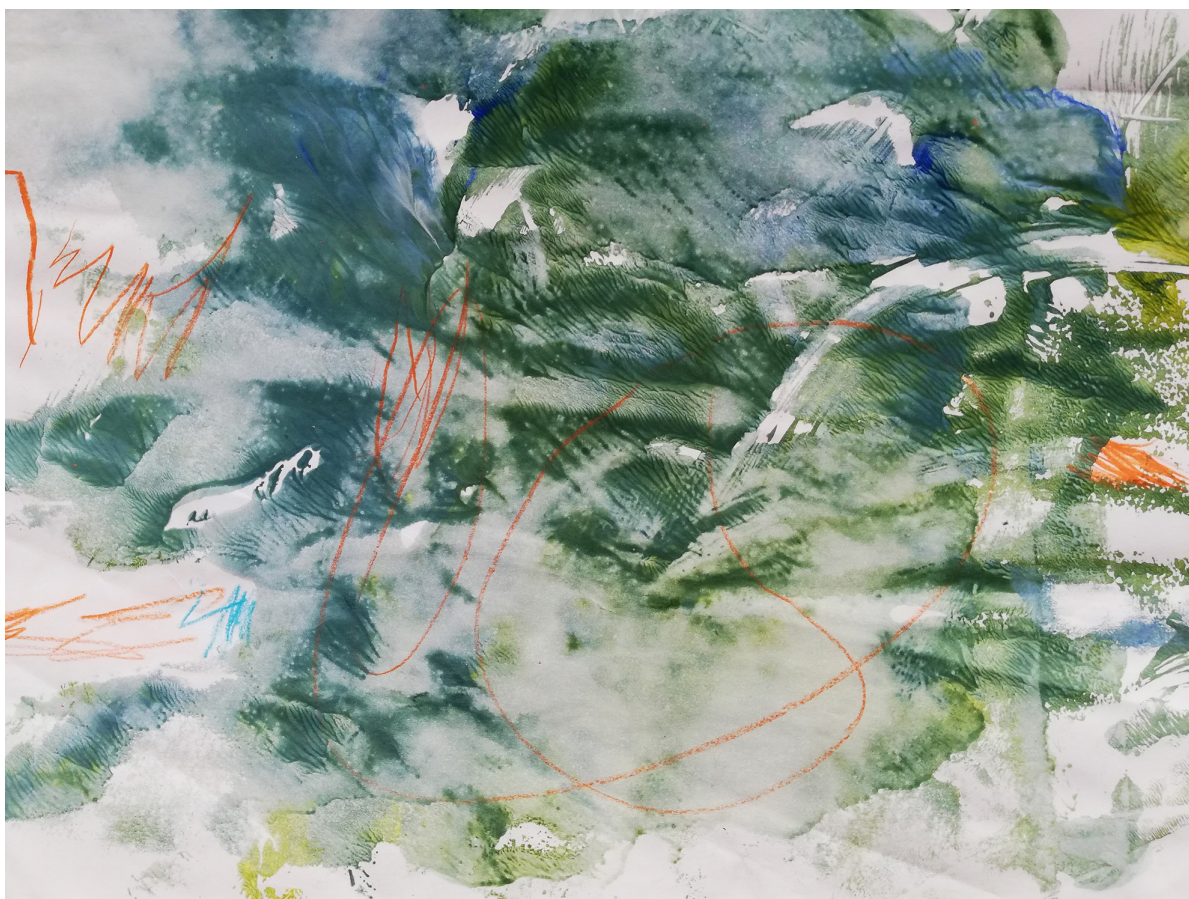
Ill. 7: Monotryk som baggrund for tegning, fra forløbet *Farverige lyde* (Foto: Pia Nørgård Dahl).

3. Kunstnerduoerne i projektet

I projektet indgår tre kunstnerduoer. Hver duo består af to kunstnere med forskellig kunstnerisk baggrund. Kunstnerne har ansøgt individuelt om at deltage i projektet og er derefter af BMMK sat sammen i duoer. Indledningsvis blev der afholdt en workshop med Hanne Kusk for at kunstnerne i duoerne kunne møde hinanden, og for at de kunne udveksle ideer med hinanden og pædagoger fra projektet. Teoretiske oplæg om aktionslæring, leg, æstetiske processer og sanselighed blev kombineret med kropslige og didaktiske øvelser som introduktion til legende, tværæstetiske kunstneriske processer. I fællesskab skabte pædagogerne og kunstnerduoerne ideer til forløb, på baggrund af reelle udfordringer fra praksis. Den tidlige inddragelse af pædagogerne i overvejelser og ide-mageri var grundlæggende vigtig i projektet for at kombinere den kunstneriske og pædagogiske professionalitet. Der

fremkom senere et ønske om, at alle pædagoger i projektet kunne have været med i denne idegenererende proces. Hele workshoppen handlede om at gøre kunstnerne og pædagogerne »stemte« i forhold til projektet og samspillet (Kusk, 2011). Der blev arbejdet med mod, lyst, åbenhed, parathed, engagement og medejerskab.

Danser Birgitte B. Nielsen udtalte efter workshoppen, at hendes kunstnerduo allerede havde konkrete ideer til, hvad de kunne lave i dagtilbud, og at det var trygt at have haft sparring med pædagogerne i forhold til at have et fælles udgangspunkt, inden forløbet med børnene skulle starte. De tre kunstnerduoer blev *TeatertORDen*, (ord og scenekunst), *Farverige lyde* (Billedkunst og Musik) og *Regnbuedans* (dans og billedkunst). De kunstneriske forløb blev mere fantasifulde i kraft af de to kunstneres forskellige kunstneriske tilgange. Kunstnerduoerne kunne således bidrage med noget særligt i samskabelsen.



Ill. 8: Monotryk som baggrund for tegning, fra forløbet *Farverige lyde* (Foto: Pia Nørgård Dahl).

4. Det tværæstetiske arbejde

Musiker Signe Højmark fortæller i paneldebat ved den opsamlende konference, at hun oplever det sådan, at børnene både får noget fra den enkelte kunstart og fra synergien mellem disse – det tværæstetiske, altså nærmest tre kunstneriske vinkler i hvert forløb.

Projekter, hvor dans og billedkunst, ord og scenekunst, maleri og musik kobles på en legende måde, kan inspirere til nye kombinationer og legende eksperimenter. Det tværæstetiske, hvor kunstarter kobles og udfoldes pædagogisk, giver nye muligheder for

pædagogiske forløb, særligt inden for læreplanstemaet *Kultur, æstetik og fællesskab*, som er en del af hverdagen i daginstitutionen efter indførelse af den styrkede pædagogiske læreplan. Kulturskoleobservatørerne bemærker, at kunstnerne understøtter hinanden og at den ene kunstner udfordres og inspireres af den anden i duoen (Logbog fra kulturskoleobservatør). Projekterne får liv og sprudler i kraft af denne synergieffekt.

Shuangshuang Xu bemærker, at overgangene fra et element til et andet, fx dans og billedleg, glider lettere, fordi der er to til at overtage for hinanden (logbog Xu).

I et interview med kunstnerduoen fra forløbet *Regnbuedans* starter kunstnerne med at sige dyreløde, ligesom de gør i forløbet. Det legende samarbejde mellem kunstnerne afspejler sig i pædagogernes og børnenes medspil.

De udtaler i interviewet at de bliver inspireret af hinanden og har lært af hinanden. »Jeg kunne ikke tegne før – men Mette har lært mig at man bare skal lade hånden danse på papiret«. Det tyder på et øget mod og en lyst til at afsøge nye muligheder knyttet til egen kunstneri. Der ses mange tegn på dette, der skabes en farveblandingssang, der danses billedfortællinger, og der dramatiseres ud fra leg med ord.

5. Kulturskolernes deltagelse og observationsrolle

Involveringen af kulturskolelærerne som observatører åbnede nye muligheder i samskabelsen. Ifølge kulturskolelærerne betød det:

- a. stort udbytte for egen professionalisme
- b. behov for mere refleksivt arbejde
- c. mere viden om egen praksis
- d. inspiration til didaktiske muligheder
- e. et forandret selv billede

(noter fra følgegruppemøde 17. april 2020, samt kulturskolelæreres feltnoter).

Kulturskolelærerne rapporterer en stor tilfredshed med opgaven, som betød en dokumentation af de kunstneriske aktiviteter og desuden var udbytterig for kulturskolelærerne selv. De peger på en positiv påvirkning af egen professionalisme, idet de fik mulighed for at observere pædagogiske praksisser, som de kunne relatere sig til – »at se sin praksis udefra« og at observere, hvilken betydning den kunstneriske praksis har for målgruppen. Når kulturskolelærere selv er optaget af at undervise børn, har de ikke mulighed for at observere hele målgruppens udbytte, sådan som observationsopgaven gav dem mulighed for. Det resulterer i, at kulturskolelærerne påpeger et klart behov for at udvikle deres kunstneriske evner med et mere refleksivt arbejde. Kulturskolelæreres uddannelse og efteruddannelse kunne med fordel gentænkes i den retning. Kulturskolelærerne rapporterer også, at observationsopgaven er med til at skabe mere viden om egen praksis, om pædagogik generelt og om kunstens potentiale.

Den teoretiske viden erkendes her på baggrund af empirisk observation (deduktiv viden), og de konkrete iagttagelser kan inspirere til bredere konceptualiseringer (induktiv viden). Desuden har observationsopgaven helt konkret inspireret kulturskolelærere til nye, originale og anvendelige didaktiske muligheder. Flere gange udtalte de, at de selv ville afprøve en bestemt aktivitet eller en af de kunstneriske lege, de havde oplevet i felten. Sidst, men ikke

mindst, rapporterer de et forandret selvbillede: De ser nu sig selv som reflekterende praktikere og ikke 'bare' som håndværkere i de kunstneriske fag. Vi vurderer, at den transformation, som disse kulturskolelærere har været igennem på kort tid og ved så afgrænsede aktiviteter, med fordel kan implementeres til glæde for for kulturskoler og deres målgruppes læringsudbytte.



Ill. 9: Illustration fra e-bogen *KUNSTGØDNING*, et multiæstetisk værk af forfatter Mette Hegnhøj og podcastduoen SysseL. Både illustrationer og lyde er collager af børn, kunstnere og dokumentaristers udtryk.

6. Det kreative laboratorium

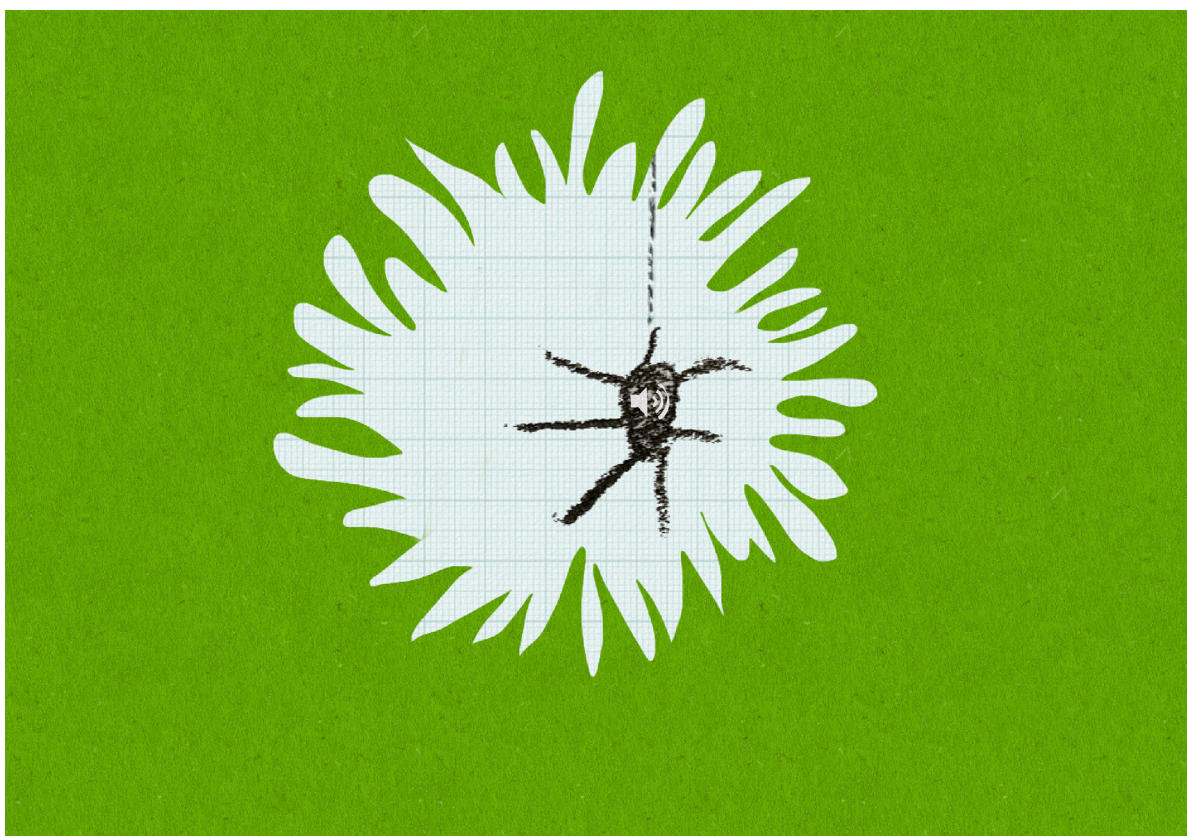
Via observationerne viser det sig, at hverdagsrummet i børnehaven omdannes til et kreativt laboratorium, hvor tingene tager form efter den imaginære verden, der udfolder sig. Det er et rum, hvor børn kan lege, opleve, forestille sig og udvikle sig. Et kunstnerisk laboratorium er et sted, hvor kunstnere eksperimenterer og tør løbe kunstneriske risici, fordi rammerne er trygge og med plads til udvikling (Kusk, 2016, Chemi, 2018). Projektets kreative laboratorium kan sammenlignes med Reggio Emilias *atelier* (Vecchi 2010, s. 38-39), hvor børn og voksne sammen fordyber sig i fælles læring i dialog med kunstneriske udtryk. Udviklingstrekanten med de tre stærke elementer: Børn, kunstnere og kunstneriske formsprog, som interagerer med hinanden, udgør en stærk zone for børns udvikling. Observationer af de tre kunstnerduoers arbejde med børn viser, at de følgende fem elementer kendetegner den fantastiske rejse, der bliver lanceret i det kreative laboratorium: Seriøs leg, tryghed, indbydelse, eksploration og skabende fællesskaber.

a) Seriøs leg

Observatørerne er forundrede over børnenes skinnende øjne, energiske kroppe og aktive sind, når de danser, fortæller historier, samler materialer og leger med figurer i det kreative laboratorium. Børnene er meget koncentrerede, opmærksomme og engagerede i aktiviteterne. De er klar til at efterligne kunstnerens bevægelser, observere den verden, der gradvist udfolder sig for dem, og reagere på de andre børns impulser. Aktiviteterne er designet af kunstnerduoerne med god balance mellem struktur og spontanitet. Børnene tiltrækkes og udfordres af de imaginære verdener. Der er en alvor i børnenes leg, når de sammen konstruerer en imaginær verden, og det er vigtigt, at alle de forskellige sprog og udtryk fra børnene bliver set og værdsat af kunstnerne. Alle tre kunstnerduoer inkluderer forskellige formsprog i deres forløb: At synge, danse, tegne, male, dramatisere, undersøge ord, røre og føle osv. På denne måde kan børnene eksperimentere med deres egne måder at udtrykke sig på. I observationerne kan vi også se, at kunstnerduoerne i høj grad respekterer børnenes behov og tempo. Det er ok, at børnene vælger først at observere en tid og derefter springe ind i aktiviteten, når de er parate. Kunstnerne åbner mange døre for børnene og de har stor fokus på børnenes behov i aktiviteterne. De er, som i Reggio Emilia modellen, både guider, inspiratorer, kulturelle fortolkere og facilitatorer (Vecchi 2010).

b) Tryghed

Det er ikke en selvfølge, at alle børn har mod, lyst og føler sig parate til at deltage i forløbene. I e-bogen KUNSTGØDNING har disse børn fået stemme og er symboliseret ved en forsigtig edderkop. Når kunstnerne kommer på besøg i børnehaven, er det en vigtig opgave at skabe tryghed hos børnene. De er nødt til at bryde isen på to niveauer: forholdet mellem kunstnere og børn, og forholdet mellem børnene og de kunstneriske formsprog. Det vil sige, at de skal bruge deres energi på at »stemme rummet« og skabe tryghed for børn til at arbejde tæt sammen med dem (Kusk, 2018). Kunstnerduoerne har deres egne hjælpere til at etablere en forbindelse med børnene helt fra begyndelsen. For eksempel introducerede kunstnerne i *Regnbuedans* ved første møde med børnene en hund dukke ved navn Pi for dem: Pi klatrede langsomt ud af kassen, hilste forsigtigt og nervøst på gruppen med en meget lav stemme. Pi syntes at være meget genert, og hans tilbageholdende personlighed fik gruppen til at byde ham varmt velkommen. Marionethundens lavere status gjorde børnene selvsikre og villige til at være forbundet med Pi og også med kunstneren. Det kan også være en mystisk gammel kasse eller andre spændende objekter, der vækker nysgerrighed. Det skaber en tryk base for det videre arbejde med børnene. Samspelet med pædagogerne er også afgørende for etableringen af tryghed. Pædagogernes engagement, nysgerrighed og medleven understøtter børnenes mod.



Ill. 10: Illustration fra e-bogen *KUNSTGØDNING*, et multiæstetisk værk af forfatter Mette Hegnhøj og podcastduoen SysseL. Både illustrationer og lyde er collager af børn, kunstnere og dokumentaristers udtryk.

c) Indbydelse

Med udgangspunkt i tryghed og nysgerrighed inviterer kunstnerne børnene til at deltage i det kreative laboratorium. Invitation er udgangspunktet for den magiske transformation fra almindelig tid og rum til den imaginære verden. En kulturskoleobservatør bemærker den legende invitation i forløbet *Regnbuedans*, hvor børnene inviteres indenfor ved hjælp af kattelyde fra den anden side af skydedøren i børnehaven. Børnene har ikke brug for yderligere introduktioner eller forklaringer. Bare »miauuu«, og så er de i gang. Alle børnene begynder at miaue, og hurtigt er både børn, kunstnere og pædagoger katte, der bevæger sig rundt. Legen åbner aktiviteten, og det er let at lege med. Ved den sidste af kunstnerduoens seks besøg dukkede de op i børnehaven iklædt overdrevne og farverige kostumer. De hævdede spændt over for børnene, at de skulle til fest her, og at alle de dyr, som havde deltaget i tidligere aktiviteter, ville komme. Børnene blev inviteret til at deltage i festen og takkede ja til invitationen (observation af Xu). Kunstnernes tillid til de æstetiske processers tiltrækningskraft og deres smittende begejstring har stor betydning for, at invitationerne virker tiltrækkende for børnene. Der inviteres på mange forskellige måder til meddigtning, og kunstnerduoerne bruger forskellige redskaber og metoder til at inspirere: Dukker, musik, malerier eller ord på kort. Når børnene går med på legen og siger ja til kunstnernes invitation, er de inviteret med til at eksperimentere og gå på opdagelse i det kreative laboratorium.

d) Eksploration

Et af de vigtigste karakteristika ved at bruge kunst til at arbejde med børn er, at der ikke er noget rigtigt eller forkert svar i skabelsesprocessen. Børn opfordres til at bruge alle deres sanser til at udforske deres oplevelse og miljø. I alle tre kunstnerduoers arbejde kan vi se, at de bruger almindelige ting og inviterer børn til at bruge deres forestillingsevne og til at eksperimentere med omgivelsernes muligheder. I de kreative laboratorier kan en kam spilles som en violin eller et tørklæde kan fungere som en blød vind. Kunst har en magisk magt, der kan åbne for eksploration og kan omdanne almindelige ting til en spændende verden, hvor der er nye relationer, nye udfordringer og nye oplevelser. For eksempel brugte kunstnerne i *TeatertORDens* første aktivitet lange og mærkelige navne på dyr til at udfordre børnene og gøre dem nysgerrige. Børnene havde måske aldrig hørt ordene i deres daglige liv og måtte gøre sig forestillinger om, hvad de underlige ord kunne repræsentere. De blev også opfordret til at gå ud på legepladsen og lede efter forskellige materialer, som de følte kunne relateres til ordet. I den anden aktivitet forsøgte gruppen at skabe lyde fra forskellige materialer, for eksempel sten, skaller eller blade, og forestille sig, hvilken slags lyde der kunne knyttes til de dyr, som ordene repræsenterede for dem. Det underlige ord skaber en virkning af fremmedgørelse, og samtidig betyder integrationen af forskellige daglige materialer i aktiviteterne, at det er nærværende og ligetil for børnene at udforske deres omgivende miljø og de mærkelige ord.



Ill. 11: Illustration fra e-bogen *KUNSTGØDNING*, et multiæstetisk værk af forfatter Mette Hegnhøj og podcastduoen SysseL. Både illustrationer og lyde er collager af børn, kunstnere og dokumentaristers udtryk.

e) Skabende fællesskaber

I det kreative laboratorium er det i første omgang kunstnerne, der skaber magiske og inspirerende rammer for leg og kreativitet. Men hurtigt griber børnene bolden og indgår sammen med de voksne i et kunstnerisk, skabende fællesskab, hvor børn er medskabere og hvor de voksne også leger med på børnenes ideer. Kunstnerens magiske indspil er at give inspirerende stimuli, som vækker børnenes interesse, støtter børnenes udforskning, og åbner for børnenes bidrag, meddigtninger og udtryk. I forløbet *Regnbuedans* anvendte kunstnerne enkle tegninger for at pirre børnenes fantasi. Tegningerne blev først brugt af kunstnerne som en ramme til at fortælle en historie i fællesskab med børnene; derefter blev de farvelagt, og der blev tegnet mere til. Endelig blev de samlet af kunstnerne for at fortælle historien igen med børnenes input. I denne proces med samkonstruktion og medskabelse mellem kunstnerne og børnene blev betydningen og indholdet af tegningerne og historierne rigere og rigere og fungerede som en kollektiv ressource, som var åben for alle deltagere. Det skabende fællesskab understøttes i forløbet *Farverige lyde* ved, at børnenes monotryk anvendes som baggrund for andre børns videre arbejde, uden at lægge vægt på, hvem der har lavet hvad. Processen er fælles, og der arbejdes i fællesskab med at undersøge, udvikle og skabe. Samarbejdet og samspillet mellem kunstnere, pædagoger og børn har stor betydning i udfoldelsen af de skabende fællesskaber i det kreative laboratorium.



Ill. 12: Monotryk som baggrund for tegning, fra forløbet *Farverige lyde*. (Foto: Pia Nørgård Dahl).

Perspektivering

KUNSTGØDNING har meget til fælles med en række udviklingsprojekter, som på lignende måde involverer professionelle kunstnere i pædagogiske miljøer. Ikke desto mindre er KUNSTGØDNING opbygget med elementer, som adskiller projektet fra andre lignende tiltag. Kunstnerne møder pædagoger og børn som kunstnerduoer og kan bringe flere kunstneriske fagligheder i spil, herunder det tværestetiske, så børnene møder et mere mangfoldigt syn på kunst. Konsekvensen har været, at kunstnerne i duoen har inspireret og udfordret hinanden både kunstnerisk og pædagogisk, samt at pædagogerne har bidraget med deres undren og udfordringer, som indgår i planlægningen af forløbene. Pædagogernes kendskab til børnene og hverdagen i den pædagogiske praksis blev bragt i spil i forløbene, i evaluering og dokumentation.

Deltagelse af flere kunstnere og flere pædagoger i hvert forløb har skabt større flerstemmighed i evalueringen af projektet. De konkrete værktøjskasser og medfølgende videoer er ankre fra kunstnerne til institutionerne, som kan give basis for videre arbejde i institutionerne. Børnene bidrager i det kunstneriske fællesskab med ideer, fortællinger, fund m.m. og deres evaluering bliver hørt gennem interviews. Kulturskoleobservatorerne giver et nyt blik på processerne og kan bidrage til forskning med analyse og evaluering. Kulturskolerne kan være med til at sætte erfaringerne i perspektiv og at implementere erfaringerne i undervisning og nye forløb. BMMK har rammesat forløbet og inddrager erfaringerne i nye forløb og eventuelt en fortsættelse af KUNSTGØDNING. Forskerne har udtaget fund, analyseret og sat forløbet ind i en forskningsmæssig ramme, så det kan danne baggrund for videre forskning.

Forsknings Samarbejdet har betydet en udvikling af *artfulness* som teoretisk konceptualisering og metode til observation. Observationerne har medført en udforskning af det kreative laboratorium og kunstnerduoernes tværestetiske samarbejde. Artfulness modellen er anvendt til at holde fokus på projektets værdier omkring børns mangfoldige sprog (Malaguzzi 1987, Vecchi 2010) og betydningen af børnenes aktive deltagelse i kunstneriske processer. Dette er inspireret af Dewey's forståelse af kunstneriske oplevelser som aktive, lærende og engagerende størrelser, der opstår i krydsfeltet mellem kognitive udfordringer, emotionelle erfaringer og dialogen med materialitet og i relationer (Dewey, 2005).

Forløbet har været med til at skabe en større samhørighed mellem de tre deltagende kommuner omkring de kunstneriske processer. Projekt KUNSTGØDNING har som beskrevet i denne artikel haft mange nye tilgange til kulturelle projekter i dagtilbud. Projektet har udviklet sig til en samskabelsesproces, hvor praksisser i kulturskoler, daginstitutioner og kulturprojekter er udviklet. Observatørrollerne og arbejdet med dokumentering har betydet en opsamling af erfaringer, der let kunne have været gået tabt. Forskersamarbejdet har opsamlet vigtige pointer fra samarbejdet, og endelig har den kunstneriske evaluering og dokumentation af projektet tydeliggjort den poetiske tone i projektet. Helt basalt for projektet er desuden børnenes og pædagogernes gode samarbejde med kunstnerduoerne. Hele projektledelsen fra BMMK har betydet meget for projektet. Da projektet er en del af Kulturstyrelsens tiltag *Tidlig Kulturstart*, har projektet løbende haft udveksling med de andre projekter inden for samme tiltag. Her har et opdrag været at udvikle et værktøj, der kan anvendes i andre projekter. Værktøjet blev her en observationsguide til lignende processer udviklet med inspiration fra artfulnessmodellen. Kunstnerduoernes beskrivelse af forløb, værktøjskasser og videoer med miniuddannelse til pædagoger har også været særlige tiltag,

har betydning for implementering af erfaringerne i praksis. Den afsluttende konference kan være med til at inspirere yderligere og få erfaringerne bragt videre. Forfatterne til denne artikel har desuden beskrevet forløbet i en formidlende artikel, som har til formål at inspirere pædagoger i hverdagen (Chemi, Kusk & Xu, 2020). Den kunstneriske formidling via podcast og e-bog, der både henvender sig til børn, kunstnere, pædagoger og andre, der vil gå på opdagelse i et poetisk univers, er desuden en nytænkning i evaluering og formidling af kunstpædagogiske projekter. Den løbende sparring med de andre projekter i tidlig kulturstart har betydning for udviklingen af det kunstpædagogiske arbejde i dagtilbud nationalt. Forskningen kunne ikke gennemføres af forskerne alene uden de medforskende aktører, der har bidraget med udvikling, observationer, tolkninger og kunstneriske vinkler. Vores håb er med den nærværende formidling at inspirere til nye former for kunstnerisk samarbejde i praksis, til forskning og til samskabelse blandt praktikere og forskere, til fordel for børns tidlige oplevelse af fortrinlige kulturtilbud.



Ill. 13: Illustration fra e-bogen *KUNSTGØDNING*, et multiæstetisk værk af forfatter Mette Hegnhøj og podcastduoen SysseL. Både illustrationer og lyde er collager af børn, kunstnere og dokumentaristers udtryk.

Referencer

- Austring, Bennyé D. (2018): *Små børns møde med kunst og kultur – et nationalt udviklingsprojekt. Rapport vedr. Kulturministeriets projektudbud »Kompetenceudvikling – supplerende læringsforløb og aktiviteter*. Slots- og Kulturstyrelsen.
- Blomgren, Henriette (2019): *Æstetiske processer i daginstitutionen -aktionsforskningsinspireret projekt hvor pædagoger og kunstnere samarbejder*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Boserup, Maria. B. (2019): *Art EQUAL Handbook*, Viborg: Kulturprinsen.
- Bro, Kirsten, Thrane, Marianne G., Hansen, Mette Marie & Madsen, Benedicte. (2019): *Aktionslæring som løftestang – professionel praksis på velfærdsområdet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Socialministeriet (2018): *Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer*. Retsinformation.
- Chemi, Tatiana (2012): *Kunsten at integrere kunst i undervisningen: Et praktisk-teoretisk bidrag til kreativ undervisning i folkeskolen*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Chemi, Tatiana (2017): *Partnerskaber blandt kunstnere, kulturinstitutioner og skoler: Kulturens Laboratorium*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Chemi, Tatiana (2018). *A theatre laboratory approach to pedagogy and creativity: Odin Teatret and group learning*. Springer.
- Chemi, Tatiana (2020): *Kreative Læreprocesser og Æstetiske Perspektiver: (Ud)dannelse for det Hele Menneske*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Chemi, Tatiana, & Krogh, Lone. (red.). (2017): *Co-creation in Higher Education: Students and Educators Preparing Creatively and Collaboratively to the Challenge of the Future*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Chemi, Tatiana, Kusk, Hanne & Xu, Shuangshuang (2020): »Kunst, kratluskere og palaver på legepladsen«, *Tidsskriftet Børns Hverdag* nr. 5.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990). *Flow: the Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins.
- Dewey, John (2005). *Art as experience*. Penguin.
- Duus, Gitte, Husted, Mia, Kildedal, Karin, Laursen, Erik & Tofteng, Ditte (red.). (2012): *Aktionsforskning. En Grundbog*, Samfundslitteratur.
- Fjorback, Lone O. (2012): *Mindfulness and bodily distress*. Aarhus: Faculty of Health, Aarhus University.
- Gardner, Howard (1994): *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*, London: Harper Collins.
- Goleman, Daniel (2006): *Emotional intelligence*, Bantam.
- Hegnhøj, Mette og Podcastduoen Sysse (2020): *Kunstgødning*. E-bog. BMMK <https://www.bmmk.dk/kunstg%C3%B8dning/e-bog>, Hentet 01.12.2020.
- Immordino-Yang, M. H. (2016): *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience (The Norton Series on the Social Neuroscience of Education)*, WW Norton & Company.
- Kulturministeriet (2015): *Kortlægning. Børns møde med kunst og kultur i dagtilbud*. Kulturministeriet.

Kulturministeriet. (2014): *Strategi for små børns møde med kunst og kultur*, Hentet den 06.04.2014 i: [http://kum.dk/uploads/tx_templavoila/kum_brochure_smaborn_klausuleret%20\(3\).pdf](http://kum.dk/uploads/tx_templavoila/kum_brochure_smaborn_klausuleret%20(3).pdf)

Kulturprinsen. (2018a): *Hverdagsmagi. Ikast Brande Dagpleje*, Viborg: Kulturprinsen,

Kulturprinsen (2018b): *Hvad er Legekunst?* Legekunst.nu

Kusk, Hanne (2011): »Et æstetisk afsæt – stemte øjeblikke«, *Liv i skolen Vol. 3*. Århus: Via University Forlag.

Kusk, Hanne (2016): »Laboratory: Forsigtig – indeholder poetsne! – Remediering som dramapædagogisk metode«, *BUKS Vol. 61*. <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/23387/20426>

Kusk, Hanne, Fly, Heidi & Nielsen, Marie Louise K. (red.) (2018): *Hele vejen rundt om kunsten*, Thisted Kommune. Slots- og Kulturstyrelsen.

Kusk, Hanne (2018): »At stemme og tone rummet: om at skabe forventningens glæde«. I: Astring, Bennyé (red.) *Det blev en sommerfugl! Inspiration til dagtilbudsbørns møde med kunst, kultur og kulturarv*. Slots- og Kulturstyrelsen.

Malaguzzi, Louis (1987): *The Hundred Languages of Children (I cento linguaggi dei bambini. Exhibition catalogue)*, 16-21. Cento linguaggi dei bambini.

Podcastduoen Sysse (2020) KUNSTGØDNING. Podcastepisode https://open.spotify.com/episode/oZEtC5M2qxr5b4h4J4cn41?si=dsAKApJQRcq_YiyySKNPVQ Hentet 01-12.2020.

Sørensen, Merete C., Oreskov, Sisse W., Boysen, Mikkel Snorre W. (2019): *Magien ind i dagtilbuddet*, Del 1. Professionshøjskolen Absalon.

Tanggaard, Lene & Linneberg, Josefine D. (2019): »Co-creation – samskabelse med børn i fokus«. *CoC Playful Minds. Research Journal*, Vol.1.

UNICEF. (1989). *Convention on the Rights of the Child*: Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989 entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49. I: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>.

Vecchi, Veia (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.

Om forfatterne

Shuangshuang Xu er ph.d.-studerende ved Institut for kommunikation og psykologi, Aalborg Universitet. Hendes hovedforskningsinteresse er at integrere filosofi, kunst og psykologi for at udforske metodologiske og teoretiske spørgsmål inden for kulturpsykologi. Nu arbejder hun på at bruge drama i uddannelsen til at støtte børns sociale og kulturelle udvikling.

Hanne Kusk er ph.d.-studerende ved Institut for uddannelsesvidenskab, Aarhus Universitet og lektor ved Professionshøjskolen UCN. Hendes forskningsprojekt Fællesskaber ved æstetiske processer i dagtilbud, er et af syv forskningsprojekter tilknyttet det nationale projekt Legekunst. Hun er optaget af legende kunstneriske processer, mangfoldighed, flerstemmighed og dissensus.

Tatiana Chemi er lektor ved Institut for Kultur og Læring på Aalborg Universitet, og forsker inden for kunstnerisk læring og kreative processer. Hendes seneste arbejde fokuserer på ensemble kreativitet, performance og performativitet, og kunstneriske partnerskaber. Hun er i øjeblikket involveret i forskningsprojekter, der undersøger kreativitet på tværs af kulturelle, kunstintegrerede uddannelser og teaterlaboratorier.

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 64 2020 • Årgang 37 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Marie Rønn og Jeppe Vig Find

Er der censur i dansk børnefilm? – et insiderblik på vilkårene for dansk børnefilmproduktion

Resumé

Artiklen leverer en undersøgelse af nutidig dansk børnefilm, der er kendetegnet ved at være statsligt reguleret og underlagt krav om aldersmærkning. Den giver insiderviden om de mange forventninger, ønsker og krav, de som producenter har oplevet bliver stillet til børnefilm, dels af distributører, biografer, Det Danske Filminstitut (DFI) og Medierådet for Børn og Unge, dels af anmeldere, forældre og ikke mindst børnene selv. Forfatterne eksemplificerer spændingsfeltet ved at beskrive og belyse deres egen 5-årige produktionsproces for filmen *Landet af Glas*. Gennem diskursanalyse af en lang række dokumenter og interviews fremlægger de, hvilke kvalitetsparametre, der lægges til grund for Medierådets vurderingspraksis. De analyserer de forskellige former for børnesyn, parametre og markedsmekanismer, der gør sig gældende. De stiller spørgsmålet: Hvem i mediebranchen repræsenterer børnene? De viser, at der er i praksis er tale om (selv)censurering og diskuterer de begrundelser for og imod, der bliver givet herfor. Såvel den lovpligtige vurderings-/censurpraksis som det faktiske samspil i filmbranchen har konsekvenser for udviklingen af dansk børnefilm.

Nøgleord

børnefilm; filmcensur; *Landet af Glas*; børnesyn; vurderingskriterier

Indledning

»I Danmark er børnefilm noget særligt. Navnet har stået i filmloven siden 1982, og børnefilm skal have positiv særbevilling, for vi finder det vigtigt, at børn får gode oplevelser ved mødet med de levende billeder«.

Sådan skriver Ulrich Breuning i sin antologi *De pokkers unger*. I seneste filmaftale står der desuden, at selv om børn og unges medieforbrug er i hastig forandring, er det vigtigt, at *»... dansk filmproduktion er relevant for børn og unge«*. (Breuning: 2002, s. 7) Forventningerne og ambitionsniveauet er højt, når det kommer til børnefilm, men desværre kan man, når man læser anmeldelser, jævnligt støde på diskursen om, at det går decideret dårligt for dansk børnefilm: *»Danskernes opfattelse af sig selv som verdensmestre i børnefilm er et selvbedrag. Vedkommende børnefilm er erstattet af tæppebombninger med latrinærhumor og tossede løjer i målgruppevenlige familiefilm«*. (Tholl 2011) Og som Ulrich Breuning selv siger i samme artikel, så kan man på en dårlig dag frygte *»...at familiefilmene fuldkommen har taget over«*. (Tholl 2011)

Der eksisterer et spændingsfelt mellem de mange forventninger, ønsker og krav til dansk børnefilm, der er statsligt reguleret og underlagt krav om aldersmærkning.

Om Marie Rønn og Jeppe Vig Find

Vi mødte hinanden på DR's B&U-afdeling i 2004 og indledte et kreativt partner- og venskab, der har budt på udviklingen af flere populære børnetv-formater, som fx Lille Nørd, Vilde Venner m.fl. Efter en periode som redaktører for det danske børneindhold på TV2 oprettede vi sammen produktionsselskabet Pilot Film i 2010, hvor vi kastede os over vores store drøm: at lave en børnefilm. Samtidig med udviklingen af filmen, Landet af Glas, tog vi begge masteruddannelsen i Børne og Ungdomskultur på SDU. Arbejdet med filmen rejste en masse spørgsmål, som vi i vores masterafhandling kunne dykke ned i, og undersøgelsen har nu givet os en værdifuld indsigt i de mere overordnede strukturelle udfordringer i forbindelse med produktion af børnefilm. Denne viden ønsker vi at dele med alle, som interesserer sig for dansk børnefilmkultur.

Landet af Glas – en børnefilm

Handlingen i den danske børnespillefilm, Landet af Glas fra 2018, kredser om temaerne liv og død. Filmens hovedperson er den 13-årige dreng, Jas, som bor sammen med sin far på et nedlagt gartneri. Hans mor er død, og faren arbejder som lastbilchauffør, så Jas er derfor ofte alene hjemme. En dag finder Jas to mystiske fremmede i sin lade, som viser sig at være elvere på flugt fra en krybskytte, der huserer i skovene. Jas beslutter sig for at hjælpe de to elvere, som er en ældre kvinde, Alva, og en ung pige, Neia. Det bliver starten på et længere eventyr, hvor Jas også må inddrage sin gode ven, Isak, i kampen mod krybskytten, der vil have fingrene i de sjælebærende og meget værdifulde perler, som elverne besidder. Det lykkes skurken at få fat på Alvas perle. Det betyder, at Alva dør og derved mister sin sjæl. Kun hvis de får perlen tilbage og bringer den ned i søen, kan sjælen leve videre. Til sidst i filmen bliver skurken afsløret og arresteret, og de får Alvas perle tilbage. Nu kan Jas sammen med Neia sætte Alvas sjæl fri igen.

Neia og Jas bliver boende sammen på gartneriet, og venskabet gør den ellers triste Jas gladere igen, forbedrer forholdet til hans far og gør sorgen over hans mors død lettere at bære.



se: <https://fjernleje.filmstriben.dk/film/9000004798/landet-af-glas> og <https://pilotfilm.dk/>

Som aktører landede vi midt i et spændingsfelt mellem, hvad der føltes som temmelig bastante, men ofte modsatrettede forventninger fra distributører, biografer, Det Danske Filminstitut (DFI), Medierådet for Børn og Unge, fra anmeldere, forældre og ikke mindst fra børnene. Nogle forventninger, som vi har en tese om, er umulige at opfylde på én gang, og som kan hænge sammen med de vanskeligheder dansk børnefilm er i.

I denne artikel fordyber vi os i processen med skabelsen af *Landet af Glas* og forfølger spørgsmålet: Hvilke kvalitetsparametre lægges til grund for Medierådets vurderingsarbejde og dermed for udviklingen af dansk børnefilm? Hvilket børnesyn, hvilke parametre og markedsmekanismer, samt hvilke kulturer gør sig gældende for den lovpligtige vurderingspraksis og dermed dansk børnefilm? Og hvordan står det egentlig til med censur af børnefilm?

Censur som problemfelt

For mange er censur et begreb, der forbindes med USSR eller Kina, med en ensrettet kunst med stærke og sunde arbejdere i gule frodige kornmarker under en blå og skyfri himmel. Det er ikke noget, vi forbinder med Danmark. Alligevel er censur et ord, vi ofte støder på, f.eks. når det kommer til sociale medier. Inden for filmverdenen begynder mange af de store amerikanske filmselskaber at rette ind efter den kinesiske censur for at ramme det voksende kinesiske marked (Kjeldtoft 2019). Flere af de store filmstudier i USA arbejder ud fra at ramme samtlige publikumssegmenter også kaldet »*the Four Quadrants*« (Marquardt 2019) hvorfor der (selv)censureres for bl.a. nøgenscener og vold. Og da film fra Hollywood som bekendt fylder meget på det danske marked, så er censur ikke så langt væk fra Danmark alligevel.

I forbindelse med børnefilm bruges ikke ordet censur, men derimod vurderinger. Men selve ordet censur kommer at det latinske ord, *censura*, der betyder, ja, at vurdere, jfr. <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=censur> Med censur i formel forstand menes, at der kræves offentlig tilladelse for at kunne fremsætte en ytring. Og selvom Danmarks grundlovs §77 indebærer et formelt forbud mod denne forhåndskontrol af trykte ytringer, jfr. <https://www.ft.dk/da/dokumenter/bestil-publikationer/publikationer/ningrundlov/min-grundlov/kapitel-8/paragraf-77> så oplevede vi med *Landet af Glas* noget, der for os i overraskende grad mindede om en form for censur. Vi stod med vores næsten færdige film og fik beskeden, at hvis ikke vi lavede grundlæggende ændringer i historien, så ville den få en 11-års vurdering og så ville biograferne formentlig ikke vise den. Vi valgte derfor selv at justere filmen, så den kunne få den eftertragtede 7 års vurdering. Men hvad kan disse ændringer egentlig tages som udtryk for; censur, selvcensur – eller noget helt tredje?

Det spørgsmål åbner et yderst komplekst problemfelt med mange aktører og mange interesser på spil. På den ene side er der dem, der ønsker en form for censur og de argumenter, der måtte være for dét – på den anden side nogen, der berøres af den – herunder filmskabere, forældre og børn. Både film og censur kan ses som udtryk for forskellige kulturer, og det er de kultursammenstød, der opstår når forskellige fremstillinger af samfundet kommer til udtryk og kæmper om dominansen, som vi vil undersøge.

Med *Landet af Glas* som eksempel ønsker vi at stille det meget omfattende materiale, vi har adgang til, til rådighed; nemlig vores egen fem år lange proces med filmens tilblivelse. Den er rig på korrespondancer og kontakt med utallige aktører, og det er et felt, vi nu har tilegnet os en indgående viden omkring. Da vi som aktører er personligt viklet ind i materialet, har det

været vigtigt for os at få andre aktørers stemmer i spil som modspil til vores. Der er dog ofte tale om informanter, som vi har en arbejdsmæssig eller social relation til, hvilket gør det svært at forholde sig objektivt. Det er derfor vigtigt med et stærkt teoretisk og metodisk fundament med en indbygget stringent systematik. Vi ønskede at gøre brug af teori og metoder, som kunne anvendes til at gøre vores egne erfaringer videnskabelige og skabe den nødvendige distance til området på trods af vores stærke tilknytning. Vi ønskede at få svar på spørgsmål som: Udøver Medierådet en form for censur, og på hvilken måde kommer den i så fald til udtryk? Hvem repræsenterer Medierådet? Og hvem i børnemediebranchen repræsenterer børnene? Hvilket børnesyn afspejles blandt de forskellige aktører? Understøttes en eventuel censurudøvelse af øvrige aktører? Hvordan er samspillet mellem de forskellige aktører i dansk børnefilm? Er der begrebslig og diskursiv konsistens mellem de forskellige aktører – eller er der områder med indbyrdes konflikter? Hvem har det overordnede ansvar for dansk børnefilm? Hvilke kvalitetsparametre er dominerende i forhold til udviklingen af dansk børnefilm? Og endelig: Hvilke konsekvenser har den lovpligtige vurderingspraksis og samspillet i branchen for udviklingen af dansk børnefilm?

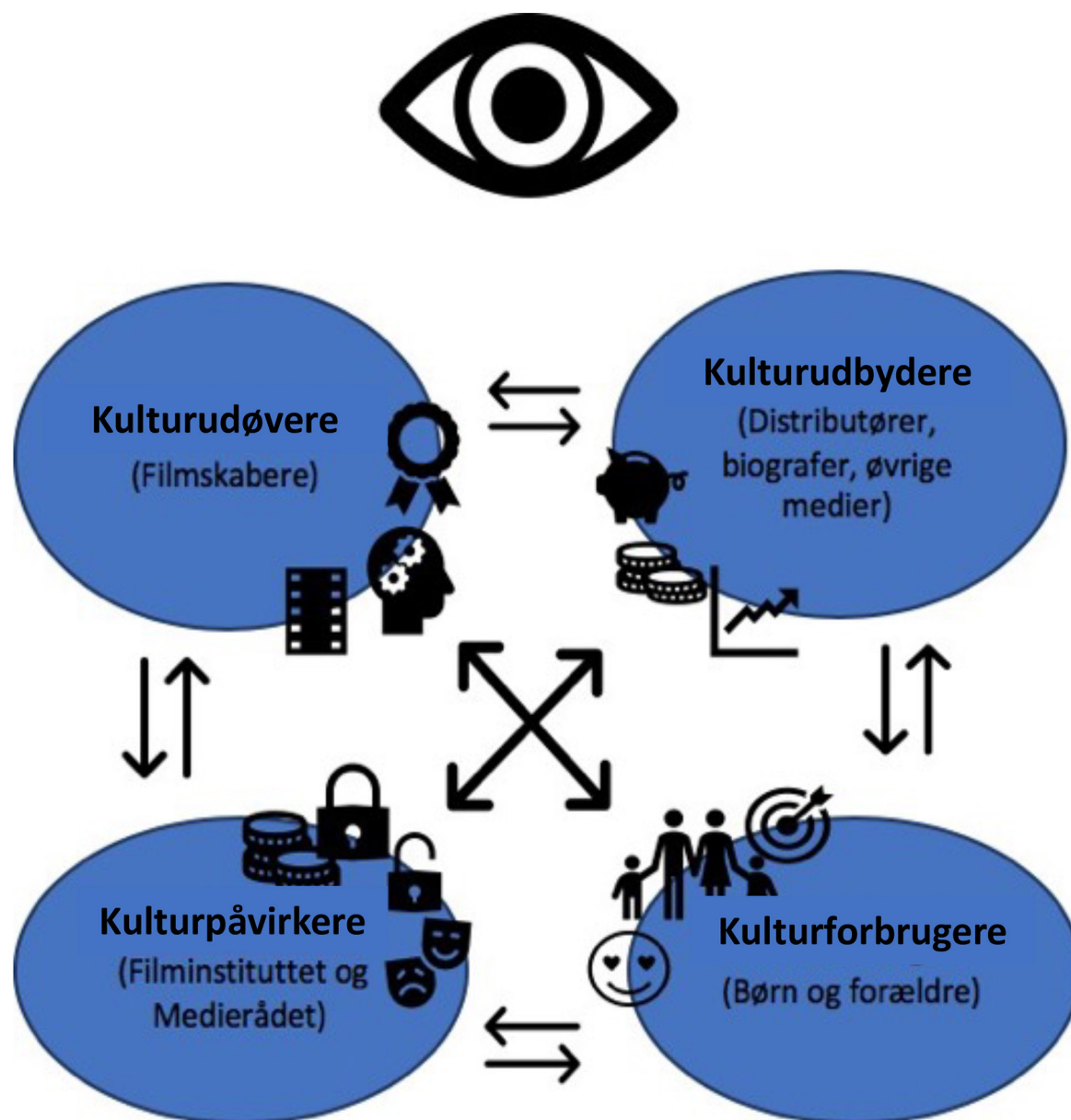
I analysen tager vi udgangspunkt i Medierådets egne teoretiske retningslinjer, både de skrevne tilgængelige og ud fra et interview med direktør for Medierådet, Stine Liv Johansen, samt i Medierådets arbejde i praksis med vurderingen af *Landet af Glas*. Dette vil vi sammenligne med en tidligere screening- og interviewundersøgelse af *Landet af Glas* for børn samt interview med direktør for DFI, Claus Ladegaard. Endelig inddrager vi feedback på *Landet af Glas* fra en konsulent fra DFI samt vores egen autoetnografiske beretning.

Artiklens teoretiske fundament bygger på kulturteori og videnskabsteori, der åbner for en fænomenologisk tilgang til undersøgelsen. Vi anvender diskursanalyse, som både teoretisk og metodisk fundament til en kritisk undersøgelse af, hvordan betydning skabes og hvilke sociale virkninger, det har inden for feltet. Dette sker i kombination med øvrige videnskabelige metoder, der hører til traditionen med mixed-methods-forskning, casebaserede studier og autoetnografi. Vi har dog valgt, ikke at bringe vores redegørelser for teori, metodologi og konkret metodepraksis samt vores (diskurs)analytiske afsæt, men i stedet lade interesserede læsere fordybe sig heri via det aktive link til vores masterafhandling, som er indsat i referencerne. Vi mener nemlig, at det er den konkrete fortælling om censur/faktisk vurderingspraksis i forhold til børnefilm, der skal være fundamentet for artiklen, og dermed forhåbentlig også for en aktuell diskussion af dansk børnefilms tilstand og fremtid.

Vurderingskriterier for børnefilm

Vi er under processen med tilblivelsen af vores børnefilm, *Landet af Glas*, for alvor blevet en aktiv del af den danske børnefilmbranche. En branche, der frembringer kulturprodukter (film) for børn. Børnefilm bliver til i et *spændingsfelt*, som opstår i mødet mellem kulturudøvere, kulturudbydere, kulturforbrugere og det, vi selv i mangel af bedre har valgt at benævne *kulturpåvirkere*. Her forstået som aktører, der i et magtperspektiv af enten juridisk, smagsmæssig eller økonomisk karakter kan påvirke, hvorvidt en børnefilm bliver tilgængelig for sit tiltænkte publikum eller ej og i så fald i hvilken udgave. Det er nemlig sjældent den udgave af en film, der populært kaldes »*directors cut*«, som publikum ser i biografen. Altså hvor ingen andre end de kreative kræfter har haft indflydelse på filmens indhold og kunstneriske udtryk. Figur 1 demonstrerer det »*firedimensionelle*« forholds, som vi vil hævde

eksisterer mellem de primære aktører i filmbranchen som genstandsfelt. Forhold, som vi vil argumentere for, på hver sin måde gensidigt influerer på hinandens interesser:



Figur 1: Genstandsfelt

Som vores figur 1 over genstandsfeltet skitserer, er der forskellige interessenter og aktører, der fremmer produktionen og udviklingen – eller omvendt forsøger at kontrollere udbuddet af f.eks. kunst, herunder ikke mindst filmkunst. Alle har hver deres udgangspunkt og indflydelse på hinanden. Traditionelt dominerer den opfattelse inden for alle markeder med økonomisk potentiale – herunder altså også film, at udbuddet præges af en efterspørgsel og vice versa. Samfundet har derfor i kraft af politikere historisk set påtaget sig rollen med at udøve en form for kontrol / censur. Det gælder ikke mindst filmmarkedet. Dette for at sikre at (alt for) kreative kunstnere eller kapitalstærke interessenter ikke er for udfordrende i forhold til

gældende perioders herskende opfattelse af moral og etik og dermed syn på kunst. Historisk set er der derfor mange eksempler på, at politikere må bøje sig for kommercielle kræfter eller folkets krav om tilgængelighed inden for visse emner eller genrer af film. Aktuelt skabte DRs børneprogram John Dillermand furore og debat omkring, hvad der er passende at vise til børn, med adskillige voksne, der ønskede mere selvcensur fra DRs side.

Censur i relation til kunst har gennem hele kulturhistorien været genstand for heftig debat. Men hvor det for de fleste kunstarter i dag er lykkedes helt at undslippe censur, udøvet af en statslig magtinstans, ser det anderledes ud for filmkunsten. Der har, siden de allerførste film blev vist i Danmark i 1896, været ført kontrol i form af censur med det indhold, som bliver vist for borgerne. I første omgang blev kontrollen udført af det lokale politi, og i 1913 blev der indført en fælles filmcensur for hele landet. Med vedtagelsen af den første biograflov fra 1922 oprettedes samtidig Statens Filmcensur, der blev håndhævet af et nedsat filmråd som en del af Justitsministeriet. Deres opgave var at forbyde »Billeder, hvis Forevisning vil virke forraaende eller paa anden Maade moralsk nedbrydende«. (Villadsen 2006). En film kunne således blive helt forbudt, blive forbudt for børn under 16 år, eller man kunne forlange scener klippet ud. Ordningen med Statens Filmcensur fungerede på denne måde frem til 1969, hvor censur for voksne over 16 år bortfaldt – i øvrigt samme år som pornografiens frigivelse. Statens Filmcensur har siden da med udgangspunkt i forskellige revideringer af biografloven og senere vedtagelsen af Filmloven stort set virket på samme måde og eksisteret helt frem til 1997 (Villadsen 2006).

I 1995 var der fra politisk side ønske om helt at afskaffe filmcensuren, da man samtidig havde indført en videomærkningsordning, men det blev mødt med modstand i offentligheden. Det førte dog til at Statens Filmcensur blev nedlagt med den samtidige oprettelse af Medierådet for Børn og Unge i 1997, som var nedsat af Kulturministeriet. (Breuning 2002: 41). I denne artikel vil Medierådet for Børn og Unge blive omtalt som Medierådet. Ifølge filmloven skal Medierådet vurdere og aldersmærke alle film og trailere, der skal vises i biografen, sælges eller udlejes på dvd til børn under 15 år i Danmark. Rådet består af syv medlemmer, som er beskikket forskudt og den siddende formand er Stine Liv Johansen, lektor, ph.d. ved Center for Børns Litteratur og Medier, Aarhus Universitet.

Den lange vej fra idé til film

Bag en film står de kreative kræfter, der som regel udgøres af manuskriptforfatterne, filmens instruktører og de producenter, der varetager ansvaret for produktionen på filmselskabet. Inden en film er klar til at blive sendt på markedet, indleder produktionsselskabet en aftale med en distributør, der fungerer som bindeled til blandt andet biograferne og står for salget af selve filmen. Det kræver et salgbart og dermed populært produkt, hvis der skal opnås bred interesse på et biografmarked, der både hos biografejerne og blandt distributørerne overvejende styres af kommercielle og merkantile interesser. Spillefilm er, sammenlignet med andre kunstformer, forholdsvis dyre at producere, og der er derfor ofte store investeringer på spil, som skal tjene sig hjem – og helst med overskud! Der kan derfor søges om økonomisk støtte og kreativ sparring hos filmkonsulenterne på Det Danske Filminstitut (DFI), som kan nedbringe en del af den økonomiske risiko for producenter og distributører.

Filmene har altså ofte været igennem flere instanser og udviklingsprocesser, der har påvirket den oprindelige ide på både godt og ondt forud for det færdige produkt. Det gælder

ikke mindst i forhold til den finansiering, som filmprojekterne er afhængige af for at kunne realisere ambitionerne. Men med støtte fra de etablerede kunstordninger og investeringer fra andre aktører i branchen følger som regel også betingelser om at arbejde i en bestemt retning. Den kunstneriske støtte fra DFI kan ophøre, hvis projektet ikke udfoldes på den ønskede måde. Med støtten fra eksempelvis distributører følger desuden ofte et ønske om, at produktet bliver salgbart, og dermed helst skal fremstå så bredt som muligt.

Uanset om en børnefilm opnår støtte eller ej, skal filmen, før den kan sendes i biografen for sit tiltænkte publikum, igennem en evalueringsproces hos Medierådets børnesagkyndige for at få tildelt den lovpligtige aldersmærkning. Hvordan sikres det derfor i hele processen omkring tilblivelsen af en film (teoretisk og i praksis), at vurderingerne fra eksempelvis DFI og Medierådet ikke antager karakter af censur? Det vil vi undersøge ved at identificere og forsøge at forstå de syn, som forskellige gatekeepere i branchen repræsenterer og de retningslinjer, de navigerer efter og træffer beslutninger ud fra. Vi indleder med et afsnit om Filmloven, for at klarlægge det lovmæssige udgangspunkt, som Medierådet arbejder ud fra.

Filmloven

Filmloven af 1997s kapitel 6 §19 indledes med følgende sætning:

»Kulturministeren nedsætter Medierådet for Børn og Unge, som skal vejlede forældre m.fl. om egnetheden af film m.v. for børn og unge. Medierådet skal derudover rådgive og bistå ministeren og kan på eget initiativ behandle ethvert spørgsmål om films egnethed for børn og unge«. (Filmloven af 1997, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1997/186>)

Medierådet for Børn og Unge arbejder ud fra et oplysningskriterium, der skal tjene som vejledning til forældre og gøre det muligt at vurdere, hvornår en film kan godkendes og dermed bliver lovlig at se for bestemte alderskategorier:

»[...]Medierådets afgørelse træffes på baggrund af en vurdering af, om filmene kan antages at være skadelige for børn i den pågældende aldersgruppe. Medierådet kan til brug for vurderingen indkalde nærmere oplysninger om filmenes indhold. Medierådets afgørelse kan være,

- 1) at filmen godkendes for alle,*
- 2) at filmen godkendes for alle, men frarådes for børn, der ikke er fyldt 7 år,*
- 3) at filmen godkendes for børn, der er fyldt 11 år,*
- 4) at filmen godkendes for børn, der er fyldt 15 år.*

Stk. 3. Alle film må dog vises offentligt for børn, der er fyldt 7 år og er ledsaget af en af forældrene eller en anden voksen.» (§ 20, <https://www.medieraadet.dk/medieraadet/lov-om-filmvurderinger>)

Desuden anføres det i §22 stk. 2 at:

»Kulturministeren fastsætter efter drøftelse med Medierådet nærmere regler om mærkning m.v. og kan herunder bestemme, at visse film skal mærkes m.v. uden rådets vurdering, og at visse film kan undtages fra mærkning m.v.«. (Ibid)

Når en film kan siges at være godkendt, må det nødvendigvis også betyde, at en film kan blive forbudt, omend det under ledsagelse af en voksen kun gælder for børn under 7 år. Tilføjelsen omkring Kulturministerens direkte magt til at kunne omgå Medierådets beslutninger er desuden interessant. Det giver i realiteten lovmæssig hjemmel til, at politikere (kulturministeren) kan udøve mere eller mindre direkte censur. Det tilsidesætter det normalt herskende *armslængdeprincip*, der sikrer, at forvaltningen af loven ikke udøves direkte af politikerne.

Fra Filmloven vender vi nu blikket mod de instanser, der håndhæver og administrerer efter loven, nemlig Medierådet og Det Danske Filminstitut (DFI), som vi har interviewet for at få klarlagt, om der i deres øjne er censur i Danmark. For at gå systematisk til værks har vi lavet diskursanalyse af interviewene, for at danne os et overblik over de diskurser og nøglebegreber, som området bygger på. Inden vi går til selve censurproblematikken, vil vi først se på hvilket børnesyn, de to instanser baserer deres praksis på.

DFI og Medierådets børnesyn

Igennem diskursanalyser af de ytringer over for os, som formand for Medierådet, Stine Liv Johansen, og direktør for Filminstitutet, Claus Ladegaard, fremkommer med, springer mange diskurser om nøglebegrebet eller nodalpunktet »børn« i øjnene. Vi baserer vores analyser på det materiale, som er fremlagt her: https://buds.dk/wp-content/uploads/2021/04/Masterafhandling_JeppeVigFind_MarieRoenn-.pdf, hvor de transskriberede interviews findes som bilag 5 og 6.

Vi finder særligt to dominerende diskurser hos Stine Liv Johansen og Claus Ladegaard, nemlig at »...børn er kompetente« og at »...børn har brug for voksnes beskyttelse«.

Claus Ladegaard beskriver det som en »nordisk« opfattelse af børn ikke at se dem som »... nogle små mennesker, der er på vej til at blive nogle andre, men som er noget i sig selv«. Stine Liv Johansen kalder det »...et nyere børnesyn«, som handler om, at »...børn kan og ved og forstår rigtig mange ting«.

Det er et børnesyn, som ifølge Ladegaard er grundlagt i 1960'erne og 70'erne. Han påpeger dog, at selvom det er det »...rigtige børnesyn«, så er det aldrig blevet praktiseret fuldt ud mediepolitisk. Claus Ladegaard tegner derudfra en diskurs om, at »...børn har deres eget selvstændige og uafhængige (medie)liv, som kan være svært for voksne at forstå«. Hvad børn og unge derimod gerne vil have, ifølge Claus Ladegaard, er indhold, der er »...edgy« og »...udfordrer det gængse, det normale, det acceptable«. Det er dermed en diskurs, der handler om, at »...Børn er foran udviklingen«. Børn responderer positivt på nye trends og vil tales til på en bestemt måde.

Stine Liv Johansen italesætter desuden en diskurs baseret på FNs børnekonvention om, at »...børn har rettigheder – også i forhold til kultur«:

»Det er forankret i en forestilling om at børn på den ene side har ret til deltagelse i kulturoplevelser, de har ret til leg, de har ret til at møde verden, sådan som den nu engang er, på den anden side har de ret til at blive beskyttet mod ting, der kan være skadeligt for dem«.

Heri formuleres diskursen, at »...børn har ret til deltagelse«, hvilket Stine Liv Johansen også omtaler som et »...deltagelsesperspektiv«. Mens Medierådet derfor arbejder med børnepaneler, gør DFI ifølge Claus Ladegaard ikke noget for at sikre børns demokratiske ret, når de repræsenteres af voksne: »Vi har ikke systematiske børnepaneler eller børneredaktioner eller sådan noget«. I stedet satser DFI på at »...kloge mennesker« i branchen »...kan det«. Og dermed mener han, at kloge voksne mennesker, der ansættes som konsulenter, kan bestemme hvilket indhold, der »...udfordrer det gængse, det normale, det acceptable« på børnenes vegne. Når vi specifikt spørger ind til Ladegaards syn på repræsentationsproblematikken og børns rettigheder uddyber han yderligere: »Det er en forståelsesramme, som jeg i virkeligheden ikke abonnerer på, altså både den med børnerrepræsentation og med rettighederne«.

Skadelighed

Både Claus Ladegaard og Stine Liv Johansen italesætter diskursen »børn har ret til bredt udbud af film«. »Børn skal helst ikke afskæres fra flere film end nødvendigt«. Heri ligger den holdning, at børn i princippet må se alle film, så længe de ikke menes at være skadelige for børnene. Hun uddyber: »Man må gerne se film med svære temaer, og man må også gerne se film, der har både vold og sex og alt muligt«.

Samtidig er der også en solidt konsolideret diskurs om, at »...børn er sarte«, og at »...børn ikke kan beskytte sig selv«, men derimod at »...børn har brug for voksnes beskyttelse«. Heri ligger der en tænkning om børn som mere skrøbelige end voksne og ikke helt så selvreflekterende og selvstændige, og de kan ifølge Stine Liv Johansen derfor ikke »...afskærme« sig selv fra film og skal altså guides, så de ikke krænkes og tager permanent skade: »[film kan være] grænseoverskridende for børn« og så »...skræmmende« at »...det kunne have den forrående effekt, at man bliver immun over for det«.

Når snakken falder på Medierådets vurderinger, mener Claus Ladegaard grundlæggende, at det er et »...skidegodt princip«, at det er op til forældrene at vurdere »...hvad der er fornuftigt for børn at se«.

Censur?

Den dominerende diskurs om censur er, at »...censur er ødelæggende for filmkunst«. Til spørgsmålet om, hvorvidt kunst og censur er foreneligt, svarer Claus Ladegaard følgende:

»Det tror jeg sådan set ikke eller rettere sagt, der er i hvert fald en overhængende stor risiko for, at man kan censurere noget, som faktisk indeholder store erkendelser, fordi det er nyt, og man ikke har set det før«.

Men Claus Ladegaard ser ikke den store problematik, da han samtidig italesætter en anden diskurs, nemlig at »...der er ikke censur i Danmark«. Som Claus Ladegaard siger, så er »...rigtig« censur, »...når man går ind og piller i skidt«. Dette sker dog ifølge Claus Ladegaard ikke, da Medierådet vurderer filmene så sent i processen, at det er for sent at ændre i den konkrete film. Han mener dog godt, det kan påvirke udviklingen af fremtidige børnefilm, fordi den pågældende producent på »...selvcensurens måde« vil have en »...forventning af hvad Medierådet vil gøre«. Dermed blotlægges en interessant og afgørende diskurs om, at »...systemet forhindrer censur, men ikke selvcensur«.

Medierådet holder dermed ikke film tilbage eller ændrer i filmene, og Stine Liv Johansen udtaler »*Filmcensuren blev afskaffet i 1997, da Medierådet blev etableret. Vores aldersgrænser er kun vejledende for forældrene*«. Hun artikulerer dog også en nuanceret diskurs »*Der er en lille smule censur*« med uddybningen: »*Til gengæld skal biograferne overholde grænserne, og skal afvise børn, hvis de ikke er i selskab med en voksen. Så man kan sige, at der er en lille smule censur tilbage i det led*«.

Medierådets vurderingspraksis

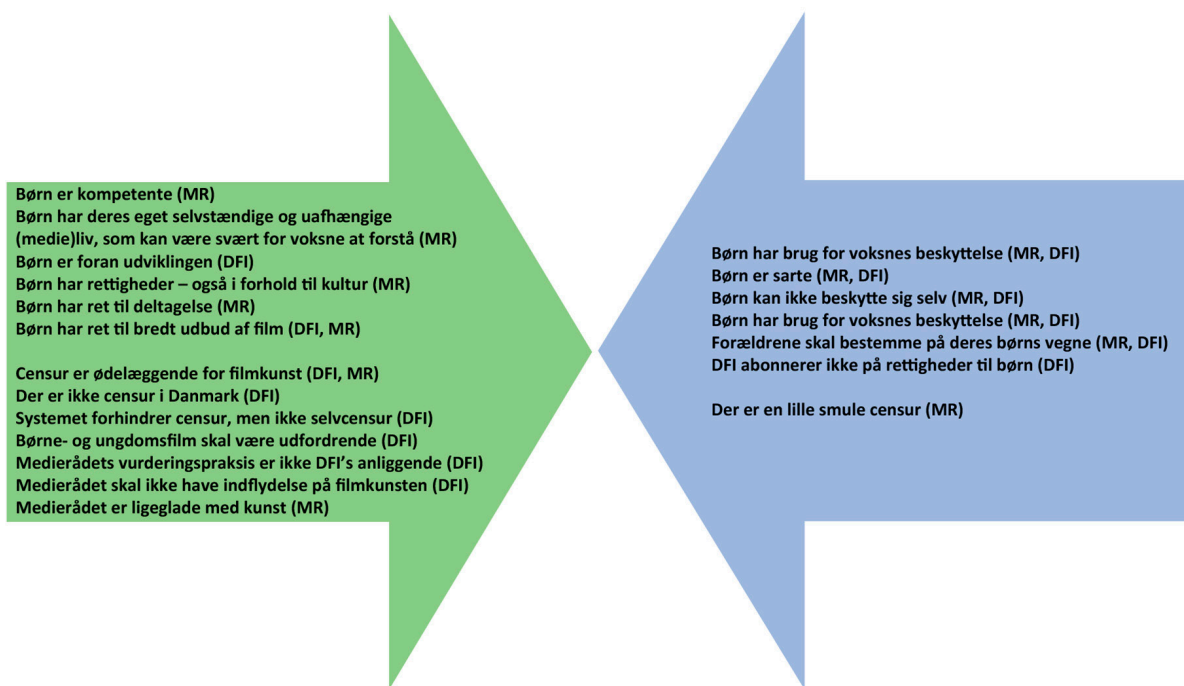
Det vigtigste værn mod, at filmproducenterne ændrer i filmene, er, ifølge Claus Ladegaard, at der er vandtætte skodder mellem DFI og Medierådets vurderingspraksis: »*Det må aldrig påvirke de film, vi laver*« udtrykt med diskursen »*Medierådets vurderingspraksis er ikke DFI's anliggende*«. Det er ifølge Claus Ladegaard essentielt, at filmskabere, og DFI ikke skal »...*diskutere*« med Medierådet, hvad »...*der er sundt*« for børn og unge, og hvad der ikke er, og dermed er diskursen »*Medierådet skal ikke have indflydelse på filmkunsten*« dominerende i interviewet. Denne indstilling bekræftes af Stine Liv Johansen, der beskriver Medierådets vurderingspraksis således: »*Vores eneste kriterie at vurdere film ud fra er skadelighed. Det er skadelighed i forhold til om en film er skræmmende, eller om en film er grænseoverskridende for børn*«.

Der er dermed tale om et såkaldt »*Negativt vurderingskriterie*« som implicerer, at Medierådet ikke laver en kvalitetsvurdering, men udelukkende forholder sig til, hvad børn menes ikke at kunne tåle. Det er altså ikke en æstetisk eller kunstfaglig kvalitetsmæssig vurdering, der er tale om, og Stine Liv Johansen udtrykker selv diskursen som at »...*medierådet er ligeglade med kunst*«, selvom de virker til også at sætte deres vurderinger i forhold til en films meningsgivende univers, dvs. dens fortællelemæssige kvaliteter:

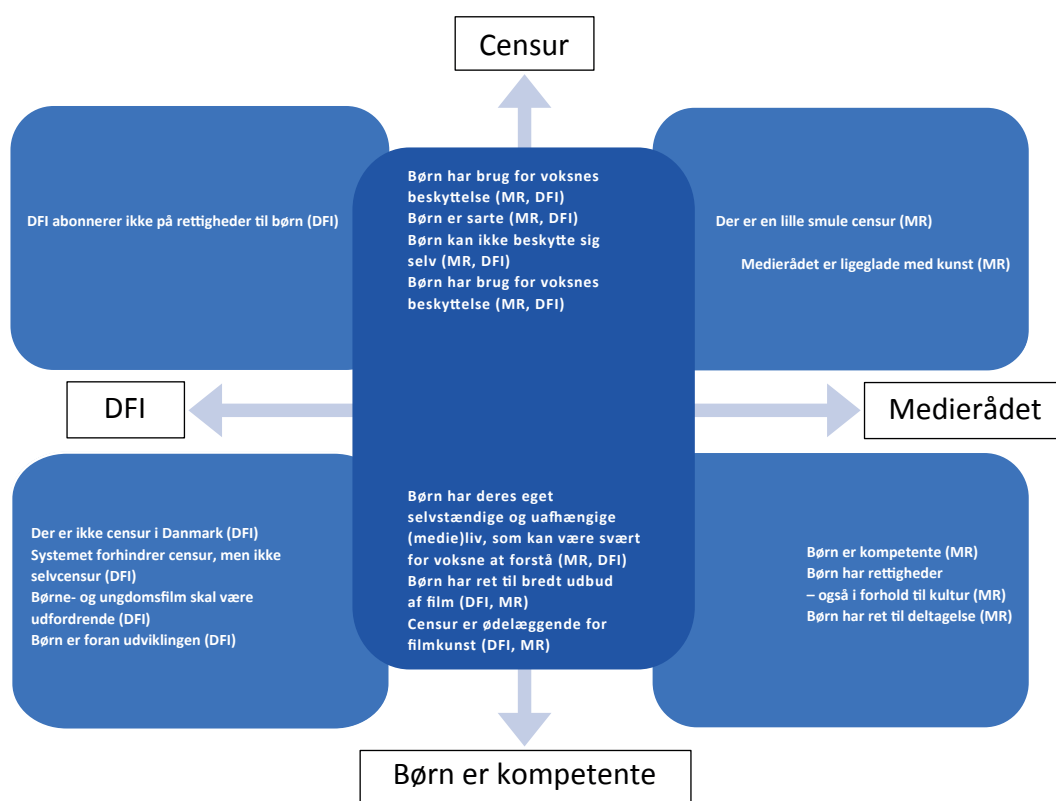
»*Det vil [...] blive vurderet som mere skadeligt, hvis det f.eks. er vold, som er meget rå og ikke har sammenhæng med den øvrige handling, så vil man sige, at det er det andet kriterie, som handler om, at hvis du ofte bliver udsat for meget grov og afstumpet vold, så vil det kunne have en forrående effekt, at man bliver immun over for det*«.

Selvom Claus Ladegaard selv påpeger, at diskurserne om, at »...*børne og ungdomsfilm skal være udfordrende*«, og om, at »...*censur er ødelæggende*« er modsatrettede, står han inde for begge, da han lægger ansvaret hos forældrene med diskursen »...*forældrene skal bestemme på deres børns vegne*«.

De mange fremhævede diskurser danner tilsammen et ret så komplekst billede af det børne- og børnefilmsyn, der er fremherskende. I et forsøg på at skabe et overblik over de mange diskurser har vi samlet dem i et diagram, som gerne skulle tydeliggøre de diskurser, der er konsensus omkring, men også hvilke der afviger.



Eller – opstillet i et diagram, der tydeliggør pendulsvingningerne mellem opfattelsen af 'det kompetente barn' og 'den kompetente censur':



Som det gerne skulle fremgå af diagrammerne kan vi på baggrund af vores analyse konkludere, at der er mange og ofte selvmodsigende diskurser, samt at der er små, men dog betydningsfulde afvigelser mellem bl.a. børnesynet på DFI og hos Medierådet. Hvilken konkret betydning disse små uoverensstemmelser kan få for filmens udvikling, vil vi nu vende blikket mod. Vi tager afsæt i filmen *Landet af Glas* som case for at undersøge nogle af de spørgsmål, der rejser sig i forhold til diskurserne: Bestemmer forældrene faktisk alene på deres børns vegne? Forhindrer systemet faktisk censur? Har Medierådet faktisk indflydelse på filmkunsten?

Faktisk praksis

Naturligvis har filmen *Landet af Glas* ændret sig betydeligt fra første spæde idé til færdig film. I det følgende vil vi kort opsummere nogle af de ændringer, vi som producenter foretog med udgangspunkt i feedbacken fra de eksterne aktører, Medierådet og Det Danske Filminstitut.

I vores ansøgninger om støtte til finansiering på DFI mødte vi kritik fra flere filmkonsulenter, der repræsenterer forskellige støtteordninger. Vi blev udfordret på vores evner som børnefilmkunstnere og kritikken gik overvejende på, at vi havde lavet en for genkendelig historie med alt for stereotype karakterer. Desuden blev vi kritiseret for at skele for meget til målgruppen og vægte balancen mellem uhygge og drama for højt i forhold til at levere en egentlig fortælling.

I vores case er der hos ingen af konsulenterne en kritik af materialet, der begrundes som værende funderet i et egentlig børnesyn eller foretaget ud fra et særligt børneperspektiv. Vurderingerne er alene udtryk for konsulenternes egne holdninger og ikke begrundet nogen steder som værende foretaget med særligt blik for børns smag eller »...på børnenes vegne«. De diskurser, vi finder på ledelsesniveau, er altså ikke indarbejdet i konsulentvurderingerne som begrundelser for kritik.

Det lykkedes desværre aldrig at vinde filmkonsulenternes gunst, men med opbakning fra fonde og fra distributøren, Scanbox Entertainment, fik vi held til at få økonomiske rammer til en lowbudget film på plads. Efter optagelserne kunne vi præsentere Medierådet for en såkaldt *first cut*-udgave. Medierådet yder som service en »prøvevurdering« og det sker efter stærkt ønske fra producenterne, som er meget afhængige af vurderingen.

Vores prøvevurdering faldt ud med en aldersmærkning på 11 år, hvilket i vores optik ville være ærgerligt, eftersom filmen var målrettet de 9-11-årige. Medierådets børnesagkyndige gav efter henvendelse fra os anvisninger til en række justeringer, der kunne resultere i lavere aldersmærkning. Vi valgte at efterkomme forslagene til de kreative justeringer og indsatsen blev koncentreret om følgende mål:

- *skru op for eventyr/ fantasygenren for at skabe en tydeligere seerkontrakt, der lover at filmen ender godt!*
- *øg tydeligheden og entydigheden i universet for at skabe tryghed*
- *skru ned for dramatiske elementer og op for hygge*

Det gjorde vi konkret ved blandt andet at:

- optage ekstra scener, der bidrog til at styrke karaktererne – fx Neia, der telepatisk »... vækkes« af, at Jas er i fare, hvilket »...tænder« hendes elver-styrke (magiske øjne) og hun kommer til undsætning
- indlægge flere »pusterum« mellem de mest dramatiske scener
- indlægge supplerende forklarende og uhygge-afvæbnende replikker i allerede optagne scener, når spillerne var rygvendte / »off«
- iscenesætte og portrættere de onde mere tydeligt som onde og de gode som stærkere og mere handlekraftige, fx gennem klip og dialogændringer
- klippe hovedkarakterer mindre bange og mere fattede i dramatiske / konfliktfyldte scener ved at undlade de mest dramatiske scener med det stærkeste skuespil
- øge tilstedeværelsen af tryghedsskabende voksne karakterer gennem klip, ekstra replikker og dubbede telefonbeskeder
- gøre mere ud af baggrundshistorien for karaktererne, så publikum kender dem endnu bedre
- afsløre vores hovedskurk som skurk tidligere i handlingen, så børnene er forberedt på uhyggen omkring ham. Desuden undermineres hans styrke ved at gøre ham mere komisk i de dramatiske scener
- tone uhyggen generelt ned ved at dvæle mere ved filmens hyggelige scener med hovedkaraktererne, hvor der forlænges og krydres med flere grin og hyggelig musik og indlægges hyggelig radio i baggrunden, hvor det tidligere introduceres, at der er tale om elvere
- ændre effektlyde, scoremusik og justere på lydniveauer
- lysne color-gradingen og skrue op for farver og varme (farvetonen)
- øge brugen af CGI (Effekter), fx ved at tilføje en af hovedkaraktererne lysende øjne for at kunne signalere styrke gennem ekstra magiske kræfter
- tilkøbe stock-billeder af for Danmark eksotiske og dermed magiske skove for i starten af filmen at signalere, at vi befinder os i et eventyrligt univers

Den nødvendige indsats med justeringer på flere filmtekniske og dramaturgiske virkemidler oplevedes paradoksalt for os som producenter. I dialogen med filmkonsulenterne havde vi netop bestræbt os på *ikke* at skele (for) meget til målgruppens oplevelse af filmen, men i stedet fokusere på at tage det dramaturgiske og fortælle-mæssige potentiale til sit yderste. Det er mange af disse elementer, vi senere på baggrund af Medierådets rådgivning må tage ud.

Som følge af den beskrevne vurderingspraksis må vi ligeledes forlade vores grundlæggende idé med filmen, nemlig at lave en dansk børnefilm med en socialrealistisk ramme, hvor magien langsomt »sniger« sig ind, og hvor børnene »overraskes« af historien og karaktererne for i stedet at lave en film, der tydeligere toner rent »fantasy-flag« fra starten. De virkemidler, som ifølge Medierådet har med skadelighed at gøre, er de samme, som ifølge DFI har med kunst at gøre.

Medierådet og DFI's evaluering af vurderingspraksis

I vores interviews med Claus Ladegaard og Stine Liv Johansen – se: https://buds.dk/wp-content/uploads/2021/04/Masterafhandling_JeppeVigFind_MarieRoenn-.pdf – fremgår det, at de begge synes at være overvejende enige om, »...at den nuværende ordning med aldersmærkning fungerer«. Stine Liv Johansen betegner det fx. som en succes, at biograferne ikke får klager fra forældre. Claus Ladegaard fremhæver vigtigheden af, at »...ordningen sikrer vandtætte skodder mellem DFI og Medierådet«, samt at den med henvisning til funktionen som vejledende giver »...forældrene lov til at vælge, hvilket indhold børnene må se«. De er dog samtidig enige om, at aldersinddelingerne godt kunne være anderledes, og at der fx kunne gives »...en tydeligere og ændret inddeling på aldersmærkning, der samtidig kunne være ensartet på tværs af platforme«. Claus Ladegaard udfordrer fx de nuværende alderskategorier ved at hævde: »Der er en grænse ved de 12-13-årige. Der er man barn, og derefter begynder man i virkeligheden at springe op i. Altså så bliver man voksen«. Han leder pointen over i retning af, at Medierådets aldersinddeling er utidssvarende: »Jeg er ikke sikker på, at 15-årsgrænsen overhovedet er relevant«.

Desuden sker der et stort spring ved 9-årsalderen ifølge Claus Ladegaard, der refererer til en undersøgelse fra Danmarks Radio. Det er nemlig på dette alderstrin, børnene kommer på mobile platforme. Samlet set mener han dermed, at »...der i hvert fald er et eller andet galt med 7-11-15«, altså Medierådets traditionelle opdeling, og »...at det er i virkeligheden afgørende, at man får pillet ved den«.

Stine Liv Johansen er enig et stykke af vejen: »Der et stort spring mellem hver kategori« og ideelt set »Så kunne jeg også godt drømme om at få lidt flere. Så vi fik f.eks. en 9 års og en 12-13 års grænse«. Hun påpeger desuden, at der er løbende behov for at øge fokus på de skadelighedskriterier, som Medierådet arbejder ud fra. Dels fordi de tager udgangspunkt i tanken om det gennemsnitlige barn, som ikke så let lader sig definere, og dels fordi der mangler viden og forskning om blandt andet (det gode) gys.

Den faktiske vurderingspraksis kan altså hævdes at hvile på en evaluering, der primært koncentrerer sig om biografernes og forældrenes tilfredshed snarere end om en psykologisk validitet, fordi skadelighed ikke så let lader sig måle og definere. Stine Liv Johansen formulerer det således »...Men vi er ude i sådan noget psykologi-noget, som er rigtig rigtig svært«. »Fordi vi jo efterhånden opbygger en viden, som ikke nødvendigvis har forskningsmæssig evidens«.

Fra børnesyn til børns syn

Vi har indtil nu fokuseret på voksne aktørers holdninger, men vil nu give plads til børnenes opfattelse af vores film. For at vurdere hvordan filmen sandsynligvis ville virke og modtages af børn i Danmark over 7 år foretog vi både en kvantitativ og en kvalitativ screeningundersøgelse af vores første gennemklip af filmen. Det gjorde vi for at kende til børnenes refleksioner på et mere detaljeret niveau i forhold til at generere ideer til brug for færdiggørelsen af filmen.

Begge undersøgelser er foretaget med os selv som interviewledere simultant i Husets Biograf i København i efteråret 2017. Undersøgelserne er gentaget fire gange i alt på klassetrinene 1.kl., 3.kl., 4.kl., og 6. kl. med i alt 142 elever ml. 8-12 år.

Børneinformanterne udtaler sig generelt meget positivt om filmen på tværs af alder og køn. De bruger ord som »...*virkelig, virkelig spændingsfilm*«, »...*fantasi-agtig*«, »...*stampede i gulvet*«, »...*magi og en anden verden som stadig var i vores verden*«.

Børnene demonstrerer stor viden om dramaturgi, virkemidler og genrekendskab til film. De synes godt om karaktererne og om universet, som de virker optagede af og gerne vil digte med på. Børnene er desuden så reflekterede, at de skelner mellem rollerne, og hvilken funktion de har i filmen, så selvom pigen D beskriver Isak som »...*irriterende*« er hun glad for hans funktion i filmen: D: »*Hvis det sådan var en lerdukke, så synes jeg, at alle de detaljer i hans personlighed er bygget godt op*«.

Skadelighed

Medierådet vurderer som ovenfor nævnt, at der er eksempler på indhold, som kan virke for uhyggeligt og dermed skadeligt for børn under 11 år. Eksempelvis filmens anslag, der virker for dramatisk. Det bakkes dog ikke op af børnene. Tværtimod. De vurderer generelt ikke filmen til at være for uhyggelig, og anslaget omtaler de positivt og bruger formuleringer som »...*en virkelig god start*«, »*den er spændende*« etc.

Vores undersøgelse viser, at informanterne har en meget mere nuanceret oplevelse af uhygge end både vores undersøgelse og Medierådets kriterier for aldersmærkning reflekterer. Alle grupperne skelner mellem, når noget er uhyggeligt eller blot er spændende med få chokeffekter, og de er meget genrebevidste, hvilket har betydning for oplevelsen af uhygge: D: »*I har mange jumpscares med, I har mange, hvor I ligesom trækker spændingen ud til sidst*«.

Der er ikke tegn på, at informanterne ser uhyggen i filmen som skadelig eller traumatiserende. Tværtimod udtrykker flere, at netop uhyggen og chokkene »...*var sjovt*« og en del af det appellerende ved filmen. Informanterne vurderer ikke, at det er en film, der kan give mareridt. Det skal der ifølge en 8-årig pige mere til, og hun sammenligner *Landet af Glas* med mere uhyggelige film, hun har set:

A: – *Altså Kubo dén var uhyggelig*

M: – *Havde i mareridt om den?*

A: – *Ja, ja det havde jeg faktisk i flere... i en uge...*

Men pigen betragter ikke mareridtene som en så alvorlig følgevirkning, at hun hellere ville have undværet filmoplevelsen, og *Kubo* er tydeligvis en film, der har gjort stort indtryk.

Repræsentation – børneperspektiver

92% af børneinformanterne kan lide filmen og vil gerne anbefale den til andre. Det interessante er desuden, at børn ikke nødvendigvis er optimale repræsentanter for andre end netop dem selv. Således vurderer et stort antal af børnene, at filmen ikke er for uhyggelig for dem selv, men for en gruppe børn, der er yngre end dem selv. Alt mens denne yngre gruppe udtaler nøjagtigt det samme. Stine Liv Johansen er inde på den samme tendens med deres børnepaneler: »*De vil typisk synes, at man skal være meget ældre for at se filmen, end vi synes, men de synes så også som regel, at de godt selv kan tåle det*«. Det kan sige noget om,

at børnene personligt oplever filmen som mere uhyggelig, end de vil stå ved, men det kunne også tænkes at sige noget om, at selv børn har beskyttertrang for andre og især yngre børn.

Selv om ingen udtaler, at filmen er så uhyggelig, at den potentielt kan give mareridt, synes 11% at den er på grænsen til at være for uhyggelig. Rettesnoren og idealet med ingen klager over uhygge i biografen kan man derfor rent matematisk se som udregnet efter, at det ikke er gennemsnitsbarnet, der tegner kriterierne, men derimod det mest sensible barn.

Hvor stærk følelsen af uhygge bliver, har med medietræning at gøre. De mest filmvante, ser uhyggen som sjov. Generelt har karaktererne stor appel og identifikation hos informanterne og særligt i 3., 4. og 6. klasse er informanterne inde på styrken i, at karakterer har flere lag. At gøre karaktererne mere endimensionelle og tydelige at afkode er imidlertid et af de greb, vi som filmens producenter bliver nødt til at bruge for at trække aldersvurderingen ned. Dermed er det, der for nogle børn er selve det appellerende ved filmen, det samme som bevirker, at de mest sensible kan finde den for uhyggelig. Det er derfor tydeligt, at de elementer, der gør filmen tiltrækkende for de 11-årige, der er vant til at se film, er elementer vi netop bliver nødt til at tage ud af filmen for at tilgodese de 7-årige med lille medietræning. Der er et langt spring mellem 7-årige og 11-årige, og taberne bliver de ældste i målgruppen i forhold til underholdningsværdien, og sikkert også i forhold til deres erkendelse. Noget tyder nemlig på at filmoplevelsen af samhørighed og forældre-kærlighed hænger uløseligt sammen med oplevelsen af, at der har været noget på spil. Således at forløsningen og erkendelsen af kærlighed, når hovedkarakteren, Jas, genforenes med sin far, er ligefrem proportional med størrelsen af »...*truslen*« og »...*uhyggen*«, der er gået forud.

Desuden ses en tendens til, at børnene er mere optagede af, hvilke genrer de foretrækker, og hvordan filmen markedsføres, frem for hvilken alder, de selv har.

Markedsføring

Børnene fremstår som meget reflekterede forbrugere, der orienterer sig i trailers, nyheder og lignende og følger med i, hvilke film, der er på vej, og hvad der er noget for dem selv hver især. Det er tydeligt, at markedsføring og eksponering spiller en meget stor rolle. Vores undersøgelser viser også, at der er forskel på, hvordan film bliver markedsført, på hvad der traditionelt tænkes som pige og drengefilm – og så på, hvad der rammer og giver erkendelser. Således ses en tendens i svarene til, at filmen vurderes som mere til piger end til drenge, men vi kan ikke spore nogen oplevelsesmæssig forskel mellem drenge og piger. Tværtimod. I observationerne er det drengene, der er oppe at stå på stolene, og som gemmer sig under hættetrøjerne, og der er også blandt dem mange refleksioner, der peger på stor indlevelse og erkendelser:

D: – Ja altså min far han rejser rigtig meget (...) jeg kender godt at savne min far rigtig meget

B: – det gør min også. (...) det er sådan en film der får mig til at føle, at jeg faktisk elsker min far meget mere, end jeg tror

Det er altså vigtigt at være påpasselig med at reproducere kønsstereotyper i børnefilm baseret på salgstal alene, og det er noget, der også bør indtænkes i succeskriterierne for børnefilm.

Børnene bestemmer

Børnene har et selv billede som aktive og deltagende i forhold til, hvilke film de skal se, og de forhandler med forældrene. Overraskende nok er det tvetydige og underspillede fantasyunivers i en socialrealistisk ramme det, der i vores børnescreening virker stærkt appellerende på målgruppen, som føler, de bliver udfordret. Så netop det, vi forlader med vores ændringer af filmen, sker altså ikke efter børnenes ønske.

Sammenfatning

På baggrund af resultaterne fra vores undersøgelse kan vi konkludere følgende:

Spørgsmålet om, hvorvidt Medierådet udøver en form for censur, og på hvilken måde den i givet fald kommer til udtryk, fandt vi besvaret som at Medierådet ikke udøver direkte censur. Men grundet forholdet mellem Kulturministeriet og den måde Medierådets medlemmer er sammensat på, udøves en form for (in)direkte censur i samspil med også biograferne.

For det første er der i Filmloven lovmæssigt grundlag for, at Kulturministeren alene kan omgå Medierådets vurdering af en film og ændre på afgørelsen. For det andet betyder Medierådets ordning med aldersmærkning udelukkelse af børn under 7 år fra at se bestemte film. Endelig er Medierådets sammensætning værd at granske. Biografernes og distributørernes repræsentation i Medierådet er oplagt, men hvordan sikres et kunstnerisk og filosofisk modspil til kommercielle interesser? Det kunne ske ved et styrket fokus på repræsentation fra forældre, DFI og filmskabere – og måske ligefrem børn. Det kunne samlet set måske øge interessen for at arbejde for en opdateret aldersmærkning, opdelt i mere snævre alderskategorier.

Det er korrekt, at Medierådet kun vurderer og aldersmærker filmene, men i samspillet med distributører og biografer betyder denne mærkning, at visse film begrænses i deres tilgængelighed, og ordningen bliver derfor i praksis et redskab til censurudøvelse. For os betød det, at vi underkastede *Landet af Glas* en *selvcensur*, idet vi så os nødsaget til at ændre på indholdet for at imødekomme en lavere aldersmærkning. Ellers ville filmen hæmmes i mulighederne for at udkomme til børn på 9-11 år, som den var tiltænkt.

I vores masterafhandling har vi efterprøvet generaliserbarheden, og om konklusionerne fra casen med *Landet af Glas* kan overføres til også at gælde andre film. Med udgangspunkt i case-teorien vil vi her blot argumentere, at hvis det med en lowbudget film som *Landet af Glas*, og på så kort tid, er muligt at justere filmen, så vil det også være muligt for alle andre film. Systemet forhindrer altså generelt ikke censur.

Der er altså tale om censur i teori og praksis. Og selvom det måske kan lyde som en grov beskyldning, så bliver det ikke mindre censur af, at man rent sprogligt undviger ordet, og kalder det vurdering og vejledning til forældre.

Det korte svar på spørgsmålet om, hvorvidt en eventuel censurudøvelse understøttes af øvrige aktører er, at politikere, DFI og særligt biograferne og distributørerne bakker op om den gældende vurderingspraksis. Dernæst er hele filmbranchen, ved at underordne sig reglerne, naturligvis også med til at fastholde den gældende praksis.

En økonomisk tænkning præger desværre den nuværende udvikling og udbredelse af børnefilm, som fremmer produktionen af primært brede børnefamilie-film. DFI understøtter den tendens ved med Markedsordningen at støtte brede film med stort publikumspotentiale, hvor en fokuseret repræsentation i børnemålgruppen er uhyre svær. Samtidig understøtter

DFI's distributionsstøtte ikke i tilstrækkelig grad udbredelsen af de film støttet under konsulentordningen, der har mindre publikumspotentiale. Dermed sikres hverken udbredelse af filmene eller tilstrækkelig økonomisk bæredygtighed for producenterne af nichefilm. Der er altså ikke tale om moralsk censur, men snarere end markedsorienteret censur.

Vi spurgte også ind til, hvordan samspillet er mellem de forskellige aktører og interessenter i dansk børnefilm? Er der begrebs- og diskurs-konsistens mellem de forskellige aktører – eller er der områder med indbyrdes konflikter? Hvem har det overordnede ansvar for dansk børnefilm? Vi fandt frem til, at der ikke er nogen, der har det overordnede ansvar for udvikling og distribution af børnefilm med det for øje, at der er tale om et komplekst samspil – med »... *intern regulering*«. Når det kommer til den fulde proces fra den første idé frem til, at filmen har været sendt i biografen og på diverse tjenester, så er der ikke nogen af de aktører, vi har inddraget, der påtager sig at indtage *helikopterblikket*. Det gælder også, når det handler om samspillet mellem statslig kulturstøtte og biografernes markedsinteresser. Biograffilmens samspil med øvrige medier, vægtingen af medierne imellem og en kvalificeret stillingtagen til støtte og eller regulering er heller ikke et område, der varetages systematisk.

Tværtimod ses en tendens til, at forskellige ordninger og instanser arbejder i modsatte retninger. I vores tilfælde blev vi fx mødt med et ønske fra flere filmkonsulenter om ikke at skele for meget til målgruppen og i stedet dyrke og øge dramatikken i universet omkring filmens karakterer. Det oplevedes paradoksalt, da vi vidste det ville betyde, at det ville blive sværere at opnå en lav aldersmærkning senere, som var ønskelig for vores distributør.

Ét er teori – noget andet er faktisk praksis, og netop denne problematik gør sig gældende, når det kommer til børnesynet. Både DFI og Medierådet taler om et moderne børnesyn, hvor børn er kompetente og ligeværdige medborgere med rettigheder til også kulturdeltagelse. Men i praksis og især i samspillet mellem aktørerne bliver dette børnesyn ikke efterlevet, som også Claus Ladegaard er inde på. Hvis vi skal pege på særligt to aspekter, som ikke er i overensstemmelse med tankerne i FN's Børnekonvention, så er det den manglende inddragelse af børn også i beslutningsprocesser. Børn har meget lille indflydelse på udviklingen af børnefilm og hvilke film, de i sidste ende præsenteres for.

»Forskere har tidligere peget på, hvordan der eksisterer et decideret gab imellem 'de voksnes diskurser' og børn og unges egne lokale erfaringer med medie- eller internetbrug« (Johansen og Larsen: 2019, s. 17)

Samtidig er det problematisk, at der ikke er fokus på bredden og variationen i målgruppen for dermed at tilgodese flere børneperspektiver.

Det største problem, som vores undersøgelse afdækker og som bør undersøges nærmere er i vores optik det demokratiske problem, at børnene ikke i tilstrækkelig grad kommer til orde og faktisk sikres deres konventionssikrede ret til indflydelse på film til dem. Ikke nødvendigvis kun i skabelsesprocesser 'kultur af og med børn', men også indflydelse på udviklingen af 'kultur for børn' (Mouritsen 1996), altså den filmkultur, der skabes af voksne professionelle.

Hvor lille indflydelse børnene har står i skærende kontrast til, hvor meget alle hævder at anvende et moderne børnesyn. Medierådet anvender ganske vist i forvejen børn i deres arbejde, men børnerepræsentationen kunne øges ved at have flere alderskategorier. På DFI kunne brug af børnepaneller, som supplement til konsulenternes arbejde, implementeres. Det

er nu op til én voksen konsulent i en maximal 5 års periode at sikre børnerepresentationen på de enkelte støtteordninger, hvilket er et meget stort ansvar.

En uomtvistelig konklusion i vores afhandling er at børn er meget kompetente og reflekterede og kan inddrages på lige fod med voksne i udvælgelse og udvikling af børnefilm.

På spørgsmålet om vores børnefilm, *Landet af Glas*, ramte målgruppen, ja så har vi selv vurderet vores film som en succeshistorie. Den havde trods alt premiere i 98 biografer landet over i juli 2018 og blev set af mere end 40.000 publikummer trods det varmeste sommervejr i mands minde. Den blev nomineret til en Robert i kategorien bedste børnefilm og har vundet 7 internationale priser på festivaler verden over herunder flere børnejurypriser. Yousee Premiere har haft den som månedens film og den blev solgt til Netflix og Paramount. Den ramte altså bredt og måske på grund af ændringerne. Men ramte vi også en »...laveste fællesnævner« som pleasede den 7-årige, men ikke imponerede den 11-årige? Kunne filmen have ramt endnu bredere uden ændringerne? Svarene på disse spørgsmål finder vi aldrig ud af, for vi turde ikke fastholde vores oprindelige kunstneriske vision og satse på en historie målrettet rent til de 9 til 11-årige. Det illustrerer kernen i dette problemfelt.

Afrunding

Det har været øjenåbnende for os som børnefilmskabere at løfte os fra det kreative arbejde og kigge nøgternt på feltet. Det blev hurtigt tydeligt for os, at de frustrationer, vi har følt som filmskabere, var reelle og udsprang af et meget komplekst kulturområde med mange begreber, modsatrettede diskurser, holdninger, forventninger og krav – og at disse er indlejret i et system, der ikke umiddelbart kan omgås. Det skinner igennem, at det er et område med virkelig mange velmenende intentioner; alle vil børnene det bedste. Og måske er det netop dét paradoks, der samtidig spænder ben for børnefilmen. Ønsket om den ypperste kunst, men samtidig om den største beskyttelse ser ud til at holde filmskabere i et jerngreb.

Set fra et filmskaberperspektiv er der mange meninger at navigere i, som kan være svære at omfavne på samme tid. For os at se kunne det tænkes, at der for alvor bliver plads til mange voksnes meninger, fordi den vigtigste stemme er underrepræsenteret, nemlig børnenes. I vores optik har det altid været nemmest at forholde sig til princippet om, at børnenes stemme er den vigtigste, og at alle andre stemmer er underordnet en interesse og higen efter som voksen at nærme sig børnenes livsverden. Dette gælder som vi ser det især på DFI, der mangler for alvor at lukke børnene ind i beslutningsprocesserne. Dette kan, som vi ser det, gøres på mange måder, og i første omgang forsøgsvist som supplement til de voksne konsulenter.

Der er konsensus om, at forældrene er den vigtigste myndighed i børnenes liv, og de står dermed over for det største filosofiske og pædagogiske paradoks: vi vil vores børn det bedste, vi ønsker dem selvstændighed, men samtidig beskyttelse. Hvordan gør vi bedst det?

I vores masterafhandling så vi os nødsaget til at afgrænse os fra for alvor at give ordet til forældrene. Vi vil derfor afslutningsvist iføre os forældrekasketten. Som forældre oplever vi jo også problematikken for vores børn på alle andre områder; med mad, med legepladser, med trafikken. Hvis vi beskytter dem for meget, lærer de aldrig at mestre det, der er svært og potentielt farligt. Men passer vi ikke på, kan de komme til skade. Dette paradoks peger tilbage til en skelnen mellem markedsorienterede film og film med et snævert publikumspotentiale. Som forældre (og filmskabere) vil vi i hvert fald godt stille spørgsmålstejn ved, om alle film skal skabes, så de kan ses af børnene uden en voksen. Det synes vi er bekymrende, for vi

tror børn har brug for tilstedeværende voksne, der kan guide og hjælpe børnene gennem filmoplevelserne. Det er fint lejlighedsvist med pulvermos og ufarlige legepladser, men som forældre ved vi godt, at der hvor børnene flytter sig – og får vitaminerne, er dér hvor børnene udfordres, og vi er til stede, som opmærksomme voksne. Det »...*nemme*« må ikke være det, vi stræber efter at fylde børns liv med – heller ikke på filmområdet. Og som forældre kunne vi godt ønske os et bredere udbud af film til børn.

Som Stine Liv Johansen påpeger, så er tiden til forældre-oplysning, men som forældre kunne vi også ønske os en mere filmfaglig oplysning, der kan klæde os på til, hvordan man tackler et barn, der græder over en film eller får et mareridt. Dette kunne sættes i relation til nyere forskning om *horror* og *coping ved pandemier*, som måske kan bibringe helt ny viden om børns evne til at rumme, mestre og overvinde »*det uhyggelige*« i filmens verden og bringe erkendelser med sig ud i livet.

Film er følelser – og følelser er ikke farlige! Det er ikke farligt at blive berørt, at grine, at gispe, at lukke øjnene, at græde og at hoppe i sædet af nervøsitet, og vi skal passe på at børnefilmkulturen ikke går bekymringsindustriens ærinde.

Vi tror det vil kunne øge børns udbytte af film og ruste dem til en ny medievirkelighed, hvor det vigtigste for børnene er at lære deres egne præferencer og grænser at kende.

Som vi redegjorde for i vores masterafhandling, så er det desværre ikke muligt at skille »...*kunst*« fra »...*skadelighed*«. Det er meget vanskeligt, for ikke at sige umuligt, at tage »...*skadeligheden*« ud af filmen uden at risikere at tage det, der pirrer og berører ud også.

Det skaber en kløft mellem det, der bliver lavet for/til børn, og det de rent faktisk gerne vil se og går på jagt efter selv. De vil ikke tales ned til og de »...*klatrer over hegn og stilladser*« (Toft 2016). Dermed risikerer vi at opnå det modsatte af det, vi gerne vil. Netop at kaste dem på egen hånd ud i oplevelser, der rent faktisk kan være skadelige.

Vi er dermed enige med Claus Ladegaard og Stine Liv Johansen i, at der ikke bør være censur. Ligesom censur i trykte medier gennem grundloven er forbudt, bør den også være det i film til børn. Vi mener også det er prisværdigt med vejledning og varedeklaration til forældrene. Men for at nå i mål med en vision og et system, hvor vejledning ikke fører til censur i praksis, så er det som skitseret ovenfor nødvendigt med flere justeringer på området – måske endda en lovændring.

Vi tror på mere plads til det hele barn, det ikke-gennemsnitlige barn og det udforskende barn i filmens verden. Vi tror på mere begrebskonsistens på tværs af instanser og aktører. Vi tror på en mere finmasket mærkning, med flere aldersinddelinger og skelnen mellem, hvilke film der kan ses alene eller med en voksen. Vi tror på mere støtte til distribution af smalle film, mere fleksible biografrum, hvor børn godt må forstyrre, hvis de er revet med eller sågar gå ind og ud af salen, vi tror på billigere filmoplevelser til børn (så den sociale slagside kan udlignes), vi tror på at bekymre sig mindre over forældreklager i biografene og lytte mere til klager over et ensidigt filmudbud, vi tror på mere viden om børns oplevelse af at se film og på bedre oplysning herom til forældre.

Med undersøgelsen har vi forsøgt at tillægge os selv et nøgternt og undersøgende blik på feltet ved at se problemer i øjnene uden nødvendigvis at have svaret. Det kunne vi ønske os, at også særligt DFI gjorde i højere grad; tager ansvaret på sig – og gør politikerne opmærksomme på, hvis der er ydre faktorer, som står i vejen for udviklingen og adgangen til gode børnefilm. Men den i vores øjne altoverskyggende og presserende opgave samt det medfølgende ansvar

lander i sidste ende på kulturministerens bord, hvor vi nu også i al ydmyghed vil lægge denne artikel med medfølgende afhandling som et indspark i en altid vigtig debat om dansk børnefilm.

Referencer

- Breum, T. (2016). *Film, fortælling og forførelse 2*. Books on Demand.
- Breuning, U. (2002). Danske børnefilm, i: Ulrich Breuning: *De Pokkers Unger*. København: Høst og Søns Forlag.
- Breuning, U. (2021). Film, i: Merete Dael, Jan Helmer-Petersen og Beth Juncker (red.) (2021). *Børnekultur i Danmark 1945-2020*, s. 186-213. København: G. E. C. Gads Forlag.
- Grodal, T. (2012). Er kunsten klog? *Ekko vol. 58*. Set d. 2. december 2019 på <https://www.ekkofilm.dk/artikler/er-kunsten-klog/>
- Hegnsvad, K. (2010). Et forsvar for populærkulturen. *Slagmark – Tidsskrift for idéhistorie, vol. 58*. Set d. 2. december 2019 på <https://tidsskrift.dk/slagmark/article/view/104715/153570>
- Johansen, S.L. og Larsen, M.C. (2019). *Børn, unge og medier*. København: Samfundslitteratur.
- Juncker, B. (2002). Det usammenlignelige: filmatisering af børnelitteratur, i: Ulrich Breuning: *De Pokkers Unger*. København: Høst og Søns Forlag
- Kjeldtoft, S. K. (2019). Er det kapitulation når Hollywood tækkes Kina? *Information*. Set d. 2. december 2019 på <https://www.information.dk/mofokapitulation-naar-hollywood-tækkes-kina>
- Marquardt, F. (2019). Ingen sexscener? Derfor forsvinder erotikken fra Hollywood. *Berlingske*. Set d. 2. december 2019 på <https://www.berlingske.dk/aok/ingen-sexscener-derfor-forsvinder-erotikken-fra-hollywood>
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Petersen, S. C. (2019). Populær kultur. *Zetland*. Set d. 2. december 2019 på <https://www.zetland.dk/historie/se7EpyNG-aoV3ME1j-a39ff>
- Tholl, S. (2011). Verdens bedste børnefilm er fortid. *Information*. Set d. 2. december 2019 på <https://www.information.dk/kultur/2011/10/verdens-bedste-boernefilm-fortid>
- Toft, H. (2016). Børnekultur. In: Flemming B. Olsen (red.). *Pædagogiske miljøer og aktiviteter. Grundfaglighed på pædagoguddannelsen*. København: Frydenlund København: Frydenlund, s. 201-33.
- Villadsen, E. (2006). Filmcensuren uransagelige veje. *Ekko vol. 32*. Set d. 2. december 2019 på <https://www.ekkofilm.dk/artikler/filmcensuren-uransagelige-veje/>

Link til filmen *Landet af Glas*: <https://fjernleje.filmstriben.dk/film/9000004798/landet-af-glas>

Marie Rønn og Jeppe Vig Find (2019). *Er der censur i dansk børnefilmkultur?* Masterafhandling indleveret på Master i børne- og ungdomskultur, Syddansk Universitet. https://buks.dk/wp-content/uploads/2021/04/Masterafhandling_JeppeVigFind_MarieRoenn-.pdf

<https://www.medieraadet.dk/medieraadet/om-medieraadet>

<https://www.dfi.dk/branche-og-stoette/stoette/spillefilm-konsulentordningen>

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=83975>

https://www.medieraadet.dk/files/docs/2019-05/2013Kriterier%20for%20filmvurdering_overs_jan2019.pdf

<http://danske-biografer.dk/wp-content/uploads/2014/02/ÅRSRAPPORT-2017-BRANCHEFORENINGEN-DANSKE-BIOGRAFER.pdf>

Om forfatterne

Marie Rønn og Jeppe Vig Find er begge mastere i børne- og ungdomskultur (MBU).

De etablerede i 2010 Pilot Film, hvor de producerer børnefilm, herunder Landet af Glas.

De har en baggrund i såvel DR's B&U-afdeling (bl.a. Lille Nørd og Vilde Venner) som TV2 (redaktører af børneindhold).

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 64 2020 • Årgang 37 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Claus Jensen og Lisbeth Saugmann

Børnehaven Bentesvej

– Hr. Ning, Revlementet og andre fortællinger

Resumé

Børnehavens historie er en ret så væsentlig del af dansk børnekulturhistorie, sådan som den har udfoldet sig over en 50-årig periode. Hvordan gjorde man dengang i 1970'erne, da grundlaget blev skabt for megen nutidig pædagogik med afsæt i børns leg og kreativitet? Kan man fortsat inspireres og lære af, hvad den tids faktiske børn og pædagoger faktisk foretog sig i deres hverdag? Det vil tidsskriftredaktionen mene. Derfor sætter vi i dette og de følgende numre af BUKS spotlight på nogle af de dokumenter, et børnekulturhistorisk arkiv kan indeholde. To forfattere, der i 1970'erne begge var aktive som pædagoger i Børnehaven Bentesvej, Aarhus, dokumenterer og viderebringer nogle af deres oplevelser og erfaringer. Deres fokus vil være på de mange selvproducerede bøger og tekster, de lavede dengang før digitaliseringen satte nye standarder og mulighedsbetingelser for en sådan produktion. De supplerer med en række erindringshistorier om dagliglivet i netop dén børnehave, hvor man gjorde op med tidens trend og læringsfilosofi: den strukturerede pædagogik.

Nøgleord

børnehave; selvproduktion; fortælling; historie; dokumentation



Introduktion

Børnehaven Bentesvej eksisterer ikke længere som andet end erindring. Det var en lille 20 børns børnehave placeret i en lejlighed i en blok midt i Gellerupplanen, Aarhus. Oprettet af Foreningen Frie Børnehaver og fritidshjem i det omfattende moderne byggeri, der blev udbygget i starten af 1970'erne. Siden blev børnehaven overdraget til kommunal drift og blev drevet som sådan frem til 2003, hvor børnehaven blev lukket. De små børnehaver blev vurderet til at være for dyre i drift sammenlignet med de større institutioner, der var blevet normen op gennem 1980'erne.

Blokken, som børnehaven var en integreret del af, er også væk. Den blev jævnet med jorden i forbindelse med en modernisering af Gellerupplanen i 2007, hvor flere blokke blev fjernet og erstattet af brede veje.

Ikke alt er væk og asfalteret, der er stadig noget tilbage. Og bagerst i skabe og på private lofter har vi, som tidligere ansatte, gemt materialer fra børnehaven. Tekster og fotos fra børnehavens guldalder, som vi ikke kunne skille os af med. Det meste af materialet er skabt i perioden 1976 til 1982. Det er mange år siden, og det kan jo ikke blive liggende på loftet, så vi var nogle gamle kolleger, der mødtes for at beslutte, hvad der skulle ske med mapper og fotos.

Daginstitutionernes Museumsforening, Aarhus er et oplagt sted at aflevere materialet til. Her kan det arkiveres forsvarligt, og herfra vil det kunne findes frem, hvis forskere eller andre senere får lyst til at fordybe sig i den historiske periode, hvor der var store diskussioner om indhold og struktur i børnehaverne, men hvor der også blev eksperimenteret på livet løs.

Vi synes nemlig, det er materiale, som er brugbart både som dokumentation af børnehavelivet dengang og som inspiration til børnehaveliv i dag. Vi var med til at give børnene 'stemme-ret', vi fandt måder, hvorpå det var *dem*, der kunne fortælle i både ord og billeder om *deres* liv, vi arbejdede med respekt for *børneperspektivet*. Som illustreret på de efterfølgende sider og i nedenstående link:

<https://buds.dk/wp-content/uploads/2021/03/bb-tosse-historier.pdf>

① **FISKERIHAVNEN.** 19. SEPT. 1980



VI STARTEDE IDAG MED AT TAGE PÅ FISKERIHAVNEN. JAN HAUDE FRIDAG OG EA SKULLE TIL TANDLÆGE, SÅ DET VAR KUN SINE, DIANA, RASMUS OG DORTHE DER VAR AFSTED. - NIELS OG FLEMMING VILLE GERNE MED OS, SÅ DE TOG OGSÅ MED.

VI BEGYNDTE MED AT SE PÅ FISKEKUTTERNE UDE FRA BROEN. - DORTHE SAGDE TIL OS MANGE GANGE, AT VI SKULLE PASSE PÅ, SÅ VI IKKE FALDT I VANDET. - MEN LIGE PLUDSELIG VAR HUN SELV LIGE VED AT FALDE I, FORDI HUN IKKE SÅ SIG FOR, DA HUN TRÅDTE ET SKRIDT TILBAGE, FORDI HUN SKULLE TAGE ET BILLEDE AF FISKENE.

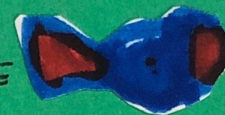


UDE PÅ BROEN FANDT VI SØSTJERNER OG SØPIND-SVIN. DER VAR OGSÅ MUSLINGE-SKALLER, SOM VI SAMLEDE SAMMEN OG TOG MED HJEM.

DA VI HAUDE KIGGET LIDT PÅ SKIBENE, SKULLE VI SPISE VORES MAD. - MEN FØRST SKULLE VI KØBE MÆLK OG PÅLÆG OG CACAOMÆLK. - LIGE PLUDSELIG DA VI GIK UD FRA KØBMANDEN MØDTE VI SØREN.



SØREN HAR EN FISKEKUTTER, SÅ VI FIK LOV TIL AT KOMME PÅ BESØG OG SPISE VORES MAD DER.



SØRENS CYKEL OG FISKEKUTTER.



DA VI HAUDE SPIST, FIK VI LOV TIL AT SE, HVAD DER VAR PÅ SKIBET.

VI ÅBNEDE DØREN TIL KAHYTEN OG KRAULEDE DERNEDE. - I KAHYTEN VAR DER KØJER - EN SKORSTEN OG ET KØKKEN MED EN KAFFEKANDE.



Hr. Ning – en fortælling om lyde og tosehistorier

Leg, eksperimenter med lyde og ord er en væsentlig aktivitet, især blandt børn og kunstnere.

En flok børn leger »Kom Hjem«. Det har de leget mange gange før efter bestemte regler.

De har lært legen af en voksen, som plejer at lede den. Nu leger de den selv og på deres egen måde.

De sidder i en kreds og slår med stikker på gulvet. De slår rytmer. Nogen slår iltert og vildt. Opslugte hamrer de løs, lader sig fange af lyden og gør det endnu hidsigere. Indimellem ser de på de andre, griner, efterligner hinanden og spiller sammen.

Andre slår mere stilfærdigt og prøvende. De ser ud til at være optaget af noget, som er dejligt, men også overvældende. Lidt efter lidt slipper de al forsigtighed, og så handler det kun om at give sig hen og slå løs.

Ikke alle spiller. Der er børn, der går rundt uden om kredsen og klapper de spillende på håret, hopper og finder på sjove trin.

En af dem, der går rundt, sætter sig med et hop ned på en tom plads og tager nogen stikker, slår grinende løs på gulvet og stemmer i en høj lyd. Andre fanger lyden og gør den endnu højere, de sætter sig også og slår med stikker. En stund sidder alle børn og spiller. Så rejser en enkelt sig og hopper uden om kredsen og klapper blidt hver enkelt oven på hovedet. Endnu en rejser sig, han hopper sidelæns og nusser alle hårtoppene.

Det breder sig. En stund er de fleste oppe på benene, bevæger sig rundt og laver lyde, der opfanges af andre og som kastes tilbage i nye tonearter og variationer.

Bevægelsen stilner af, igen er mange i gang i et samspil med stikker og lyde, der strømmer fra deres mund.

En leg børn imellem, vel at mærke små børn. En leg med sin struktur og orden, der holder den sammen, og som de hver især bruger på deres egen måde til at gøre det, de har lyst til, netop når de har lyst til det. Det være sig at sidde og spille og synge med lyde, der er gode at have i munden og i rummet, eller danse, hoppe, løbe rundt om de andre, røre ved dem og synge til.

Det er en leg, hvor der er plads til enhver.

Ingen eller alle er den. Enhver er centrum i legen uden at have andres fokus på sig og uden at skulle præstere noget andet, end det man gør. Det er en leg, der giver enhver deltager optimale muligheder for at udfolde sig i et trygt fællesskab.

Er man opmærksom og spidser øre kan man støde på den slags leg alle vegne, fx på togrejsen:

Toget en lørdag morgen fyldt op af rejsende med store weekendtasker.

Træthed i kroppen, det flimrende landskab udenfor, tætheden i kupeen trænger sig på som et ubehag. Den tur er noget, der bare skal overstås, men så bryder en levende stemme gennem fjernheden med et nærvær, som forandrer.

Dør sidder han. Skråt overfor sammen med sin mor og søster. En knægt på 7-8 år.

Han skal til Herning. Veloplagt smager han på ordet i samme rytme som toget: Herning, Herning, Herning, ændrer det så til hr. Ning og griner tilfreds.

Hr. Ning, fru Ning. Søsteren følger fornøjet med, hopper i sædet og gentager broderens påfund. Hr. Ning Fru Ning.

Drengen kigger interesseret ud ad vinduet og rundt i kupeen, hvor de øvrige rejsende sidder med hvert sit i en lukket attitude, og han fanger ind, hvad der umiddelbart kan bruges til at gøre denne tur til en rigtig rejse. En rejse, hvor han åbent tager imod, hvad der byder sig, former det og gør det til sit i en egen skabelsesproces.

Skanderborg – Skand – Brand – Ry – By Ryby Rybyy, han eksperimenterer med stød og rytme, Byyry, Fyyryy, Fyryyy.

Indimellem kommenterer han det skiftende landskab, der åbner op for ønsker og erindringer. Søerne, "Åh at sejle ud på et stort sejlskib", så vender han sig mod sin mor og spørger, om hun kan huske dengang med færgen, hvor den vippede så vildt, så de gik skævt, og alle tallerkner faldt af bordene.

De nye steder, der dukker frem, får hver gang overtaget for erindringens fælles historie. Hvert nyt stednavn, først præsenteret over højtaleren på myndigt århusiansk for dernæst at stå med store bogstaver ved hver station, giver stof til nye ordlege, afprøvninger af sprogets utallige muligheder og omskrivninger til mere bramfri udtryk: Svejbæk, Svajbæk, svajer, svajpik.

Med sit åbne nærvær gør han hvert navn og sted til noget særligt, udover at være det, det i forvejen er, nemlig udmærkede stednavne med hver deres oprindelse og historie og betydning for dem, der bor eller stammer derfra; nu bliver det vedkommende for ham selv og for dem, der lægger øre til, i modsætning til den sædvanlige måde at tilbagelægge en strækning på, hvor hvert ophold og hver station er en irritation og en detalje, der markerer, at man nærmer sig sit mål.

Udover at skulle til Hr. Ning, et mål han tydeligt glædede sig til, gjorde han med sit nærvær og sin kreative leg med sproget, rejsen til et mål i sig selv med sin særlige kvalitet og værdi.

I børnehaven Bentesvej var der ikke krav om korrekt sprogbrug eller regler for, hvordan en historie skulle være skruet sammen. Der var plads og rum for alle mulige sproglige udfoldelser og de blev ofte skrevet ned. Det var med til at gøre børnene særdeles aktive. De oplevede, at deres egne historier blev brugt på lige fod med fine billedbøger. Også her kan legen med lyde og ord blive til en rejse med et mål i sig selv og med sin særlige kvalitet og værdi:

En yndet form var tosehistorier, for da kan alt lade sig gøre, og den slags historier blev fortalt grinende over egne og kammeraters indfald.

I følgende tosehistorie er børn og en voksen i gang. Den voksne er mest sekretær, men kommer også med enkelte indfald.

Børnene gør det samme som drengen i toget, taler om det de ser og hører og bygger videre med rim, med forskellige indfald – og alle bidrag skrives ned. Det skal nævnes, at det ofte foregik i et tempo, så det var svært at følge med i nedskrivningen, men tempoet er med til at give energi til flere påfund.

*Børnene sidder i en sofa
børnene sidder og synger og læser og snakker
og gaflen har mange takker
Lars har en hat på sin sko
og hiver i en elastik.
Jonathan piller i næse
og Gitte skubber så vi ik`ka`læse
Får en sur sko
Og Huyn slår en prut
Peter og bøf og hakkebøf
fisk og loppeprut
slæde -
og Lars køber en hue
Lars har ingen hue
Køb en ny hue
Lars faldt ned i vandet
– og så løb historien ud i sandet.
(Jonas, Gitte, Brian, Jonathan, Lars, feb. 82)*

En anden tossehistorie er endnu mere fri improvisation, hvor to drenge med grin og høj energi leger med lyde og rim:

*Hakkebøf og øf øf øf
og håndklæde og hundeklæde
hakkegokke og gokke lille sødde
Hudda bange bange og Kristian bange
hakke gokke og trapper
Sån træde og en frø hale
og en tusch og en rutsje-
bane os nogen som russer på en rutchebane
krukke og dukke lukke
Far
har maven bar.
(Thorbjørn og Jonas, feb. 82)*

Er de voksne mere interesserede i tilrettelagt sprogstimulering og optaget af, at de skal lære børnene at formulere sig på bestemte måder, ja så kan små børns leg med æstetiske udtryk let overhøres og neddæmpes, som noget uden særlig værdi til trods for, at det børnene gør, er at udforske sprogets muligheder.

Den kunst og kultur, som vi voksne anerkender og får næring af, er skabt gennem årelang øvelse, leg, træning, kiksede forsøg i at lære basale færdigheder, som grundlag for et kunstnerisk udtryk.

Kun ved at mestre håndværket er det muligt at løfte sig til sublime udtryk i vilde improvisationer i f. eks jazz, hiphop, teatersport.

Børns leg med sproget har værdi i sig selv, og samtidig er det en konstant øvelse i at kunne mere både alene og sammen.

Mange former for udtryk kræver også åbenhed og øvelse i at kunne modtage. Det være sig både små børns ordlege og avancerede kunstneriske udtryk.

Meget kan virke uforståeligt eller måske frastødende første gang man uforberedt bliver konfronteret med et nyt og anderledes æstetisk udtryk.

Teater, drama og hverdagshistorier

Børnehavens samling af bøger omfatter også fortællinger om hverdag, og hvad vi hver især oplever.

En lille gruppe var i teatret. En femårs dreng blev særligt optaget og betaget af teater forestillingen. På vej hjem talte han konstant om det, han havde oplevet og pointerede igen og igen, at når vi kom hjem, skulle vi skrive om det, vi havde oplevet.

Der var knap tid til at komme af overtøjet og lige hjælpe de andre, der havde været med, før drengen stod ivrigt og hev papir og pen frem, så jeg kunne skrive om stykket. Han fortalte hurtigt og meget detaljeret, og der blevet skrevet i hastigt tempo. Omsider holdt han pause for at tænke sig om.

Jeg læste hans fortælling for ham, han kom med et par tilføjelser og var så tilfreds. Hans fortælling blev skrevet ren og læst op for de andre børn, men den kom ikke med i den fælles samling af bøger. Historien var nemlig så vigtig for ham, at han ville have den med hjem, så hans familie også både kunne høre og læse om det fantastiske han havde oplevet.

En anden historie handler om et drama, som Allan selv var ude for den dag han blev kørt ned, nede ved centret af en knallert:

Vi var nede i centret for at købe slik. Og mor og far købte rugbrød og franskbrød.

Så skulle jeg og Uffe løbe om kap, døren åbnede, og vi løb ned mod bilerne.

Jeg så ikke knallerten, men den ramte mig.

Og så sad jeg og hylede. Så gik og så løb Uffe ind og sagde det.

Så kom Steen og bar mig.

Så skulle jeg prøve at stå, men det kunne jeg ikke.

Så bar far mig helt hen til bilen.

Så satte jeg mig ind i bilen.

Så satte mor og far sig ind i bilen.

Så kørte vi.

Og så kørte vi hjem med mor.

Og så kørte vi på hospitalet.

Så blev jeg lagt ned på sådan én, der har to hjul på.

Og så blev jeg kørt ind for at blive vasket.

Og så kom der en mand og kørte mig ind på stue to.

Men første var jeg blevet opereret.

Der fik jeg sådan et lille stik. Ved albuen.

Da jeg vågnede, var jeg inde på stue to.

Slut. Kommalut. Kommaprut.

Rip Rap Rup nu er historien ude.

Måske knap så fuld af ydre dramatik, men lige så detaljeret er Eas fortælling om hendes mors arbejde og om det, der sker en almindelig dag i en vuggestue.

*Gudrun skifter de små.
Så tager hun bleerne af og smider dem i skraldespanden.
Så skal hun have fundet en snip og en ble.
Så skal hun først have bleen på og så snippen.
Og så skal bukserne på.
Og så skal hun have løftet barnet ind i alrummet.
Og så skal hun have skiftet en mere.
Og så skal hun gi de to, hun har skiftet tøj på.
Og så skal de sendes ud.
Og så går hun selv ud.
Og så skifter de andre også to.
Og så skal de selv ud.
Og så skal de ind og sove.
Og så skal de op og have frugt.
Og så skal de igen ind i alrummet og lege.
Og så skal de voksne til at rydde noget af det op.
Det som de små ikke leger med.
Og så skal nogen af børnene hjem.*

FARVEL

Der var en tid, hvor børn kunne gå både i børnehaveklasse og i børnehave.

Det gav en tryghed for børnene, at de efter de tre timer i børnehaveklassen kunne vende tilbage til den børnehave, de kendte så godt.

Det gjorde også, at man fra børnehavens side kunne forberede de yngre børn på deres fremtid ved at besøge en af deres ældre kammerater i deres børnehaveklasse.

Det faldt nu ikke altid lige heldigt ud:

*En lille gruppe børn var på et aftalt besøg i Nannas børnehaveklasse.
Alle sad på deres pladser, enkelte snakkede lidt og vred sig på stolen og fik besked på at være stille.
Der skulle synges, alle børnene fik uddelt sangbøger. Det tog sin tid.
Så fik de besked på at slå op på en bestemt side og finde et billede, læreren viste dem.
Det tog sin tid.
Nogle bladrede løs i sangbogen. Læreren viste igen billedet.
Det var en sang, som alle kendte, og ingen kunne læse endnu.
Da alle havde slået op, så læreren efter om det var det rigtige sted.
Det tog sin tid.
Så kunne sangen begynde.
Der blev sunget uden glød, og da sangen var til ende, fik børnene besked på at finde endnu et billede i sangbogen.
På vej hjem fra besøget i Nannas børnehaveklasse var børnene påfaldende tavse, indtil Kristian med overbevisning i stemmen udbrød: – Jeg skal aldrig gå i skole.*

I Maibritts børnehaveklasse er der sjovere at være. Hun kommer ind imellem ind ad døren i børnehaven efter endt skolegang med spørgsmålet: – Vil I høre en vits?

Og så er hun straks med i fællesskabet. Vejen til og fra skole er heller ikke et problem. Hun har lært at råbe op og slå fra sig, hvis nogen generer hende undervejs. Det fortæller hun glad og gerne om.

Hun har også tjek på, hvad de foretager sig en almindelig dag i skolen:

I børnehaveklassen.

Først tager vi vores gymnastiktøj frem.

Og så går vi ind i gymnastiksalen.

Og så tager vi tøjet af.

Og så begynder vi at lave gymnastik.

Hestegalop.

Så løber vi rundt i salen.

Så henter vi nogle skamler.

Og så laver vi slalom.

Vi løber ind og ud mellem skamlerne.

Så skal vi op og tage tøj på igen.

Og så går vi op i vores børnehaveklasse.

Så laver vi opgaver.

Så laver vi fællesopgaver.

Så henter de mad.

Og så spiser vi mad.

Og så går vi hen og tar tøj på.

Og så går jeg i børnehave.

Regler

Børnehaver var i 1970'erne fyldt med regler. Sådan var det også i Børnehaven Bentesvej. Der var regler her og der og alle vegne.

Der var mange ting, man skulle, og rigtig mange ting, man IKKE skulle. Sådan er det sikkert stadig i mange børnehaver, hvor man nemt kan have glemt, hvorfor reglerne overhovedet blev lavet. Regler kan være gode at have, men de kan også være en irriterende spændetrøje.

Den type diskussioner var vi mestre i at kaste os ud i i den periode. Her kunne vi fortabe os i filosofiske vinkler, som kunne være ret luftige, men der var jo næsten altid en løsning i den konkrete praksis, der skulle på plads, så vi beholdt alligevel jordforbindelsen.

I børnehaven var der oparbejdet en stærk tradition for at lave tegninger og historier. På sæt og vis lignede mapperne de familiealbums, der dengang kunne lægges frem på sofabordet, når man skulle fortælle om familiens sidste ferie, konfirmation i familien, en rund fødselsdag eller lignende.

I børnehaven viste der sig at være mange situationer, som man kunne lave historier om, og det blev efterhånden en integreret del af dagligdagen. Et eksempel:

Inde i byen, et godt stykke fra Gellerupplanen, havde vi fundet en cykelhandler, der jævnligt hjalp os med stort og småt. Der var nemlig sket det, at vi havde fået nogle tohjulede cykler, som først de større børn hurtigt lærte at håndtere. Derefter gik det stærkt. De mindre børn gav sig til at træne, så de også kunne cykle på tohjulede cykler – uden støttehjul.

Benny, som cykelhandleren hed, hjalp os med at skaffe gamle cykler, som vi så kunne sætte i stand. Nye cykler var der ikke råd til, og de gamle var solide og velegnede til brug af mange børn.

Det betød, at der jævnligt måtte en delegation af sted med bussen til Bennys værksted tæt ved centrum af byen. Dæk, slange, ventil, ringeklokke og kæde – der var ofte brug for at få hentet nogle cykeldele.

Vores besøg hos Benny, og alt det vi oplevede på værkstedet, blev omsat til fotografier og tegninger, der fyldte siderne i den ene bog efter den anden. Teknisk set var det A4 mapper med forskellige temaer, hvor der løbende kunne flettes flere sider ind.

Bøgerne var frit tilgængelige, så børnene kunne hente dem i reolen og kigge dem igennem. Det var også en mulighed at låne en eller flere bøger med hjem, så de kunne ses og læses sammen med forældrene.

Børnehavens logo og stempel var naturligvis med cykel på, man skulle jo kunne se, hvad der var vigtigt. Historier om cyklernes betydning må her begrænses, da det er bøgerne, der skal fortælles om.

Men eksemplet er godt. Cyklerne fyldte meget i børnehavens daglige liv, og vi lavede derfor en mængde historier, der var relateret til cyklerne og vores ture af sted på cyklerne eller ind til byen for at hente reservedele. Bøgerne fyldte efterhånden godt på reolen, og der blev plads til at eksperimentere noget mere med indhold og form.

Nu kan vi komme tilbage til reglerne, for set i forhold til vores erfaring med bøger var det ret oplagt at lave en 'historie' om regler. Titlen på det nye projekt blev *Reglementet* eller som nogle sprogligt initiativrige hurtigt omdøbte det til: *Revlementet*.

Et af de formater, som vi ofte arbejdede i, var et format inspireret af tegneserier, så vi kunne have flere tegninger på hver side. En A4-side blev delt i fire felter, så mens vi sad omkring bordet, kunne forskellige børn og / eller voksne arbejde på et delelement af historien – en tegning eller et tekststykke. Efterfølgende blev det limet ind i den samlede historie, som der blev digtet løs på i fællesskab.

Revlementet var et særligt projekt. Måske skulle det på sigt blive til en bog, men i første omgang blev det sat op på væggen, så vi alle kunne forholde os til det. Vi prøvede at komme i tanke om alle de regler, der var i børnehaven. Det gjaldt ikke kun om at få dem noteret ned, vi brugte også en del børnemøder, og for den sags skyld personalemøder, på at diskutere, hvor mange der skulle være, og om de gav mening, dem vi havde. En sjov proces for både børn og voksne. Forældrene blev kyndigt orienteret om børnehavens regler af børnene, der med tegninger og proces kunne huske de væsentligste pointer, der skulle formidles.

Kun få af børnene kunne læse og stave, og det brugte vi heller ikke tid på. Opmærksomheden var i stedet på historiefortællingen. Den var der til gengæld stor interesse for. Der skulle en voksen til at læse længere tekster, men det skulle gøres ordentligt. Børnene havde nogle klare

ideer om, hvordan historien skulle serveres, og brokkede sig højlydt, hvis en vikar eller en anden læste historien uden at skele til den dramaturgi, der var bundet til historien.

Revlementet er dog, i sammenligning med de øvrige tekster, et 'dokument', der næsten som en lovtekst er tør og rensset for udsving:

Ingen børn må tænde for vaskemaskinen. Budskabet er klart og tydeligt og ikke til gradbøjning. Børnehavens vaskemaskine og opvaskemaskine må der ikke pilles ved. *Kun de voksne må tænde for opvaskemaskinen* – sådan er det. Reglerne for maskinerne har en entydighed en særstatus i *Revlementet* i modsætning til mange af de øvrige regler, hvor der i mange er en dobbelthed, hvor der signaleres må / må ikke.

Man må ikke lave huler på kontoret – altså uden at lave aftaler med de voksne. Kontoret var i forvejen et meget lille rum – nærmere en skabsgang. Tidligere havde der været flere kvadratmeter til kontorstole og reoler, men det rum var blevet besat (sådan noget gjorde man i 70'erne) og lavet om til et hopperum med madrasser og puder. Kontoret var derfor endt i et meget lille rum, hvor der ikke kunne laves huler samtidig med, at der blev lavet kontorarbejde. Det var der ganske enkelt ikke plads til. Men når arbejdet med regnskab og anden administration var overstået, så kunne der igen blive plads til en hule – også på kontoret.

Et andet sted i *Revlementet* kunne man finde følgende regel: *Man må heller ikke lege med telefonen. Kun de børn med tlf.-kort må tage tlf. når den ringer.*

Da reglementet blev udformet sidst i 1970'erne blev mails kaldt breve, og de blev bragt til døren en gang dagligt af et postbud. Mobiltelefoner var primært noget, man kunne se i amerikanske krigsfilm, så den store tunge sorte telefon på kontoret i børnehaven var maskinen, der forbandt os med resten af verden.

Der var en del prestige bundet til telefonen, og ikke mindst de største piger i børnehaven var ret glade for at tage telefonen og professionelt sørge for, at beskeder blev givet videre eller finde ud af, hvem af de voksne der var brug for som assistance.

Revlementet gjorde det tydeligt, at det krævede 'telefonkort', hvis man skulle bestride posten som telefonpasser i børnehaven.

Mange regler blev føjet til *Revlementet*, men der var også regler, der blev forhandlet og genforhandlet med så stor lidenskab, at vi ikke kunne nå at få dem skrevet ned. Sådan var det med regler udarbejdet i forbindelse med de slås-brydekampe, der jævnligt blev sat i scene, og i sådan en sammenhæng kan man godt få nogle knubs.

Baggrunden var den enkle, at vi vurderede, at pigerne med fordel kunne trænes i at slås. For ofte så vi piger, der blev mere forskrækket, end der egentlig var grund til, så en træning i at skubbe, vælte, rulle og måske råbe kunne være en vej til at føle sig mere sikker på benene.

Inden kampen skulle starte, blev der derfor forhandlet regler. Trække i håret og slå i hovedet var NO GO hver gang, men der kunne hurtigt tilføjes nogle flere, og nogle gange mærkelige regler, inden vi kom i gang.

Regler, der sikrede, at de enkelte børn hurtigt kunne afbryde kampen, hvis der var behov for det, eller som det nogle gange skete, at der var en voksen, der afbrød kampen. Det skete ofte ved, at der blev rystet med en tamburin, der blev rystet kraftigt. Når det skete, var der ikke tvivl om, at der skulle afbrydes med det samme.



Thorhild Thejsen, privatfoto

En morfar, Thorhild Thejsen, fortæller i 2020

Siri på tre år er blevet hentet ved børnehavebussen af morfar, vi har låst os ind og vasket hænder, og legen begynder straks:

– Skal vi lege vuggestue med mine baby-bamser, morfar, spørger Siri.

Og fortsætter så – uden at vente på svar:

– Der er to pædagoger, jeg er den ene voksen, og du er den anden voksen!

Efter 40 minutters intens skiften bleer, vasken numser, given salve på og fylden vaskemaskine med lortetøj skal babybamserne endelig sove.

Morfar er også lidt træt.

Men der skal sgu holdes møde, meddeler Siri:

– Altså, anden voksen, skal vi lægge en plan?

– Øh, ja... kan vi ikke lige holde en kaffepause?

– Nej, anden voksen, vi skal først lægge en plan.

– Og hvad går det så ud på? Hvordan lægger vi en plan, spørger jeg?

– Vores plan er, at jeg går ind og stryger børnenes perlefigurer. Og du rydder op i legetøjet. Okay, anden voksen”?

– Okay.

– Nej, anden voksen, altså morfar, vent lige lidt, for jeg skal ud og lave lort. Jeg kalder, når jeg er færdig, okay?

– Okay. Så sidder jeg lige her i den store stol og slapper lidt af.

– Nej, anden voksen, du kan give babyerne eftermiddagsfrugt, når de vågner.

DET ER SGU HÅRDT AT VÆRE PÆDAGOG OG 'ANDEN VOKSEN'.
MEN DET ER DEJLIGT AT VÆRE MORFAR!



Thorkild Thejsen, privatfoto

Flemming Mouritsen fortæller: Reglen 1

Det er en dreng på fire år. Han går i børnehave. Det er en børnehave med regel og struktur på dagligdagen. Han har det noget bøvet med regleriet. Det har de voksne måske også, men det er en hemmelighed – også for dem selv.

En dag sidder han hjemme i stuen. Moren er der også. Han sidder lidt sørgmodig, så siger han hen for sig:

- Regler ka godt lugte.*
- Nåeh, siger moren.*
- Og de har også øjne.*
- Nåeh.*
- Ja, for Hanne er reglen ovre i børnehaven (Red.: Hanne er lederen)*
- Nåeh, sir moren.*
- Hun bestemmer osse over de andre voksne.*
- Nåeh.*
- Og reglen, den vokser og vokser -*
- Op til skyerne.*
- Og helt op til solen.*

(Fra Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen: Mouritsens Metode)

Flemming Mouritsen fortæller: Reglen 2

Den samme dreng, som fortalte om reglen, fortalte også noget andet. Der er gået et halvt års tid. Der er kommet en ny leder i børnehaven og et par nye pædagoger. De er ved at omlægge pædagogikken fra det meget skemabundne. Den slags er en sej og langvarig proces. Det gøres ikke på hverken en uge eller måned. Det giver både koks og kaos og krampe til tider. En dag siger drengen dér til moderen:

- Nu har vi slet ingen regler henne i børnehaven! ’*
- Nå, det var da godt, siger hun.*
- Nej, det var ikke så godt endda.*
- Hvorfor ikke det? spørger hun.*
- Så skal man sidde dér og sige værsgo’ til sig selv*

(Fra Herdis Toft og Karin Esmann Knudsen: Mouritsens Metode)

Litteratur

Beth Juncker, Jan Helmer-Petersen, Merete Dael m.fl. (Red.): *Det er for børn. Dansk børnekultur 1945-2020*. København: Gads Forlag 2021.

Jensen, Claus. Artikler i *Bixen* 5/1983.

Jensen, Claus. Artikler i *In-fån-ci-a* (tidsskrift) Barcelona, Marts 1992.

Jensen, Claus. Tidsskriftet 0-14. Tema indretning af institutioner. Århus nr. 3/1992.

Jensen, Claus. *Kan man mærke en farve* – video for EUs børnepasningsnetværk, 1993. Oversat til engelsk, fransk, hollandsk, portugisisk, katalansk, spansk, græsk.

Jensen, Claus og Lisbeth Saugmann (1985): *Når man har en god historie, er det med at få den skrevet*. In: BUKS nr. 03: Børns Kulturproduktion.

Saugmann, Lisbeth og Claus Jensen (1983). *Når man har en god historie*. In: *Bixen* 1983.

Saugmann, Lisbeth (1984). *Hvad skal al det sladder til til for*. In: *Bixen* 1984.

Saugmann, Lisbeth (1985). *Børnemøder og børns møder*. In: *Bixen* 1985.

Saugmann, Lisbeth. *Om at lære sig at være tilstede*. In: Århus Pædagoger Temanummer om Heltidsskolen.

Saugmann, Lisbeth (1985). *Alt for damerne og pædagogerne*. In: *Børn og Unge* 1985.

Jensen, Claus og Lisbeth Saugmann (1985): *Når man har en god historie, er det med at få den skrevet*. In: BUKS nr. 03: Børns Kulturproduktion.

Saugmann, Lisbeth (1985): *En anmeldelse af Anna Marie Holms og Lone Thaus 'Børns billedverden'*. In: BUKS nr. 04.

Saugmann, Lisbeth (1986). *Børns frihedstrang*. In: BUKS nr. 06: Skolestart – Skolefritid.

Saugmann, Lisbeth (1989). *Byfest i Gerze*. In: *BUKS nr. 13*: Tyrkiske børn og unge i Danmark.

Saugmann, Lisbeth (1991). *To børnehaver*. In: *BUKS nr. 20*: Danske daginstitutioner efter 1945 – erindringsbilleder.

Saugmann, Lisbeth og Carsten Jessen (1992). *Der var engang to tosser*. BUKS nr. 24.

Saugmann, Lisbeth (1990). *Borte Tit Tit, De voksnes kvaliteter og I fremskridtets og retfærdighedens navn*. In: Århus Børnehaveseminarium afskedsskrift, da seminariet blev nedlagt.

Se desuden:

Merete Dael, Jan Helmer-Petersen og Beth Juncker (red.) (2021): *Børnekultur 1945-2020*. København: Gads Forlag.

Flemming Mouritsen (1996). *Legeskultur*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Herdis Toft & Karin Esmann Knudsen (red.) (2016). *Mouritsens metode. En børnekulturforskers arbejde 1972-2012. Bind 1-2*. BUKS nr. [59](#) og [60](#). Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Om forfatterne

Lisbeth Saugmann, uddannet pædagog fra det hedengangne Social Pædagogisk Børnehaveseminarium 1970.

Claus Jensen, børnehavepædagog og cand. pæd. antro (DPU). Medstifter af Daginstitutionernes Museumsforening, Århus 1987. Koordinator for flere større landsdækkende konferencer om kvalitet i daginstitutioner. Deltog i BUPL's pædagogiske udvalg og i bestyrelsen for BUPL Udviklingsfond gennem flere år.

*Medinitiativer til oprettelse af ConCrit – en international pædagogisk bevægelse.
Dansk redaktør af tidsskriftet Børn i Europa – i dag*

Legens kompas

*Legen er let
Aflydende glas
Bliver dette en kop, en hest, en film?*

*Legen er klar
Denne krop i et spring
Et åndedræt af sved og mave*

*Legen er skøn
En fnisende latter foran skærmen
Stor alvor i dukkekrogen*

*Legen er her
Et insisterende øjeblik
Uden ende, uden stop, uden tøven*

*Legen er alt
En heksekedel af forandring
Større end os*

*Legen er din
En mulighed, en historie i dit liv
Dette kan du godt*

Af Klaus Thestrup, nov. 2019.



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 64 2020 • Årgang 37 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Nyt fra feltet

Nyheder

Merete Dael, Jan Helmer-Petersen og Beth Juncker (red.) (2021).

Børnekultur i Danmark 1945-2020.

Anmeldelse ved Helle Hovgaard Jørgensen

Anja Kirkeby (2020). Hør, hvad jeg tegner! Tegning i pædagogisk arbejde med børn

Omtale ved Herdis Toft



Merete Dael, Jan Helmer-Petersen og Beth Juncker (red.) (2021). *Børnekultur i Danmark 1945-2020*. København: G.E.C. Gads Forlag. 400 s. <https://gad.dk/boernekultur-i-danmark-1945-2020>.

Vi gengiver herunder en anmeldelse af Helle Hovgaard Jørgensen:

En god bog om børnekultur i Danmark de sidste 75 år.

Jeg kan varmt anbefale at få fat i bogen. For det første fordi man bliver glad af bare at se på omslaget, der er illustreret af Rasmus Juul, som også har lavet de farverige dobbeltsidede illustrationer, der indleder hvert af de seks kapitler. Når man bladrer den igennem er der mange fine fotos fra (især) dengang og nu samt andet billedmateriale, der er med til at give righoldige indtryk af børnekulturens historie siden Anden Verdenskrig. For det andet fordi bogen er spændende at gå på opdagelse i, fordi der er så meget ekstrap materiale.

Enkelte underkapitler indeholder f.eks. fak tabokse om meget forskelligt fra det børne kulturelle skatkammer, som f.eks. uddrag af ønskesedler fra 1960-1990 eller *Regler for*

gode sæder for børn fra 1676. Derudover er underkapitlerne også berigede med hel sides billedopslag og opslag, der kaster lys over emner, projekter og personer, der fortjener ekstra opmærksomhed. Emner som 'Designformidling til børn', 'Arkitekturformidling for børn'. Projekter som f.eks. 'Huskunstnerordningen' og 'Børns bybevidsthed' og portrætter af personligheder, der har haft særlig betydning for børnekulturen som f.eks. Jytte Abildstrøm og hendes betydning for dansk børneteater og Astrid Gøssels for musik. Det er alt sammen med til at gøre udforskningen af det børnekulturelle landskab både inspirerende og oplysende. Men først og fremmest står de seks velskrevne kapitler stærkt og gør sig gældende for nu.

Det er Dansk børnekulturhistorie de sidste 75 år, der fortælles i *Børnekultur* (2021). Den er blevet godt modtaget. Det fremhæves, at den har manglet, fordi det faktisk er første gang, at nogen tager opgaven til sig og giver et bud på et overblik over et forholdsvis ustyrligt og vidtforgrenet felt. Det er en lang historie; som der står i indledningen, strækker den sig principielt fra middelalderen til i dag (s. 11). Redaktørerne har valgt at afgrænse, så det landskab der fortælles om i bogen, er dansk børnekulturhistorie de sidste 75 år. Begrundelsen er, at barndomslandskabet og de børnekulturelle muligheder har ændret sig radikalt de sidste 75 år, men også at det er på høje tid, inden kilder går tabt (s. 12).

I indledningen bliver det også klart, hvor vidt og bredt feltet er. Det drejer sig overordnet om børns møder med kunst og kultur – herunder udviklingen af barndom og børns institutioner, udviklingen af rim, remser (mundtlig kultur), lege, legesteder, udviklingen af kunstneriske og kulturelle oplevelses- og aktivitetsmuligheder (museer, musikskoler osv.), udviklingen af auditive og visuelle medier og digitale platforme. Det

er ikke så lidt. Redaktørerne lægger da også kortene på bordet:

»Vi har ingen ambitioner om at fortælle 'sandheden'. Vi har til gengæld en vision om at løfte fortællingen om det komplekse med-, mod- og samspil mellem børn, barndom, kunstnere, kulturformidlere, kulturinstitutioner, daginstitutioner, skoler, kultur-, social- og uddannelsespolitikere og deres respektive ministerier, som har udviklet, fornyet og beriget danske børns kulturelle hverdagsliv og skabt grundlaget for det internationale gennembrud«.

Det er historien om børnekultur der fortælles af forskere og fagpersoner, der har været centralt placeret i feltet i en årrække. Centralt står en forståelse af børnekultur, inspireret af blandt andre børnekulturforsker Flemming Mouritsen, som en treleddet størrelse, hvor kulturen både er for børn (ofte skabt af voksne hvad enten det er kulturprodukter som bøger og film eller kulturinstitutioner som museer, kulturhuse osv.), med børn og af børn. Og et børnesyn der er rundet af barndomssociologien og dens interesse for børns egne erfaringer med deres eget liv.

Barndom, leg og børnesyn

Bogen er inddelt i seks overordnede kapitler med tilhørende underkapitler. Barndom, leg og børnesyn indgår som centrale begrebskomplekser i børnekulturfeltet og bogen lægger derfor naturligt ud med tre underkapitler, der udfolder de begreber. Fælles er den historiske tilgang og forståelse af, at det er begreber i bevægelse. Ning de Coninck-Smith lægger i den forlængelse og logisk nok ud med et kapitel, der har titlen *Barndom i bevægelse*. Hun slår fast, at barndommen har undergået markante ændringer siden Anden Verdenskrig og derfra ridser hun udviklingen op med blik for kompleksiteten. For som hun spørger indledningsvis:

»Hvordan er samspillet mellem barndommen og samfundets udvikling med vel færdstat, FN-konventioner om børns rettigheder, kvindernes indtog på det lønede arbejdsmarked, skilsmisser og nye familie- og boligformer? Hvilken betydning har den øgede forskel mellem rig og fattig på børnelivet i Danmark? Hvordan italesættes barndommen af dens mange eksperter, statslige råd og lobbyister og hvilken rolle spiller forældrene og børnene selv, når livet ændrer sig, og computere fortrænger bøgerne på hylderne i børneværelset?« (s. 20)

For at imødekomme en nødvendig nær somhed i forhold til sammensathederne i udviklingen af barndommen vælger hun først at belyse det hun kalder 'moderniseringen af barndommen' fra 1970'erne frem mod 80'erne og 90'erne, fordi det var i disse år »... børnelivet for alvor blev institutionaliseret og professionaliseret« (s. 22) som følge af velfærdsstatslige investeringer. Det fører, ifølge Coninck-Smith til en *homogenisering af barndommen*. Hun peger på, at det betyder, at børn får en fælles hverdag med børnehaver og skole, men at tidens barnesyn samtidig bevæger sig i retning af individualisering (s. 23). Dernæst tager hun fat i barndommen i begyndelsen af det 21. århundrede ved at interessere sig for den »(over)fokusering på børn og deres vilkår« (s. 23), der gør sig gældende her og som hun kalder 'barndommens spektakularisering', fordi barndommen vækker opsigt, den 'fylder meget' både kommercielt, politisk og som forældreskab og familieliv. Men også med sin dobbelthed. På den ene side er barndommen forbundet med nostalgi og 'evig sommer' på den anden side er der alle spørgsmålene om børns vilkår og hvor de færdes. Kapitlet giver et overblik over barndomshistorien siden 1945, som både er vedkommende og interessant. Barndommens spektakularisering glæder jeg mig til at læse mere om.

Herdis Toft skriver veloplagt om leg og slår tonen an fra begyndelsen ved at indlede med en børnesang fra 50'erne: *Nu er timen til ende...* Legen forbindes med fritiden eller frikvartererne og det er børns selvorganiserede leg, der er i fokus. Men rammerne for den selvorganiserede leg belyses, fordi de selvsagt har ændret sig de sidste 75 år. Samfundets legesyn ridses op i kapitlets indledning. I 50'erne fandt den ofte sted uden voksenopsyn: *»Legen var det tidsrum, børnene ventede på, det tidsrum, hvor de kunne gøre, hvad de sammen aftalte, at de havde lyst til. Sådan da...«*. Men i 90'erne ændrede synet på leg sig og blev en sag for den danske stat at værne om som følge af ratificeringen af FNs børnekonvention. I den forlængelse peger Toft på, at der i det 21. århundrede i stigende grad tales for, at *»...der med retten til leg følger en pligt til at lege«* (s. 44). Det betyder, at *»...voksne rammesætter en 'lærerig leg', så den kan finde sted på forud planlagte måder; børn skal gennem leg lære alt, hvad voksensamfundet finder vigtigt«* (s. 44). Legesyntet har ændret sig, og det har legens mødesteder også. En væsentlig pointe er, at *»Legen foregår dengang som nu på de mødesteder og i de fællesskaber, det er muligt for børn at skabe«* (49). Kapitlet interesserer sig for leg som et øverum og prøverum, om leg som børns kulturformidling og giver et bud på tre forskellige legetyper: funktionsleg, konstruktionsleg og som-om leg. Slutteligt lægger kapitlet op til kapitel 5 om den mest markante udvikling i børns legekultur i perioden, nemlig *»...de digitale mediers fremvækst og udbredelse«*.

Det tredje kapitel er skrevet af Beth Juncker og drejer sig om et *Børnesyn under omvæltning*. Det er et spændende og overskudsagtigt kapitel, hvor et børnesyn med vægt på, at børn er *beings*, fremhæves som centralt og med nuanceret forståelse af, at børn selvfølgelig også er på vej – *becomings*.

Men det væsentlige spørgsmål, som hun rejser er: *»Er børn primært fremtidens voksne eller er de også børn i en barndom med egne perspektiver på værdier, mening og betydning, som bør have vægt?«* (s. 70). Spørgsmålet er selvfølgelig retorisk, men værd at holde sig for øje, fordi voksne har gang i så mange projekter på børns vegne. Juncker er optaget af det, hun med sans for velanbragte og berigende metaforer kalder 'Børns sensitive erkendelsesveje – i modvind og medvind' og dermed er et andet centralt fokus hos Juncker, hvordan *»...det æstetiskes betydning i børns legende fællesskaber og i deres møder med kunst og kultur«* (s. 89) er blevet udforsket i perioden. Hun fremhæver den første universitetsuddannelse i børne- og ungdomskultur (1987), Tidsskriftet om Børne- og ungdomskultur (BUKS) og den nordiske interesse for børnefolklore, der startede i 60'erne og som kulminerer med etableringen af et nordisk børnekulturelt netværk (BIN) i 1995. Den fælles interesse for 'børnefolklore' har som sit centrale omdrejningspunkt spørgsmålet om, *»... hvad børn gør med børnefolklore«* (s. 91) og interessen fra børns legekultur med et humanistisk-æstetisk perspektiv er, ifølge de drivende kræfter, nødvendig for at væsentlige indsigter i *»...i børns legende, kreative, meningsskabende processer«* ikke går tabt. Disse processer har betydning for børns viden og selvindsigt og kan forbindes med børns kulturliv og kunstneriske og kulturelle oplevelser (s. 90).

Kulturpolitikken som ramme om børnekulturens mulighedsbetingelser og -felter

Det er som sagt historien om børnekultur, der fortælles. Det er den særlige børnekultur, der knytter sig til udøvende kunstarter som litteratur, teater, dans, film, musik, radio og TV og billedkunst og som har været på den politiske dagsorden i form af f.eks. den første børnepolitiske redegørelser i 1986, ratificeringen af FNs børnkonvention i 1991 og deraf følgende børneråd og børnekontor til folketingsvalget i 2019, hvor socialdemokratiets spidskandidat proklamerede, at hun ville være børnenes minister. Jan Helmer-Petersen skriver i kapitlet om *Samfundspolitik med barnet i centrum*, at: »Hendes ambitiøse udmeldinger kan ses som en kulmination på de forgangne 30 års gode viljer på børns vegne« (s. 98). Men også kulturpolitisk har børn været på dagsordenen med kulturpolitiske redegørelser, kulturetatsråd for børn og siden midt i 1970'erne har børn været en del af kulturlovgivning (filmloven, teaterloven, muesumsloven). Der tegner sig et generelt billede, hvor børn i løbet af de 75 år, der er gået, gradvist er blevet tænkt ind i både samfunds- og kulturpolitik.

Det er en vigtig ramme, bogen sætter for at forstå demulighedsbetingelserbørnekulturen har og har haft. På den baggrund er hver kunstart i det børnekulturelle felt blevet tildelt et kapitel, hvor forfatterene med vid og indsigt præsenterer både en udvikling inden for feltet og centrale værker, institutioner og personer inden for feltet.

Kapitel tre består af syv underkapitler om æstetiske børnekulturelle udtryksformer. Karin Esmann Knudsen lægger ud i 1967 med at fortælle om de fem store, der udkom samme år: Ole Lund Kirkegaards *Lille Virgil* og *Orla Frøsnapper*, *Halfdans ABC* (med illustrationer af Ib Spang Olsen), Benny Andersens *Snøusen og katten i sækken*,

Cecil Bødker *Silas og den sorte hoppe* og Flemming Quist Møllers *Cykelmyggen Egon*. Derfra kommer vi både tilbage til 'skolelærerlitteraturen', det Knudsen kalder en »...kulturradikal billedbogstradition«, der opstod i 1930'erne med f.eks. Egon Matthiesens *Mis med de blå øjne* (1949) hen over tegneserier og samfundskritiske børnebøger (f.eks. Bent Hallers *Katamaranen*) til sproglige eksperimenter og aktuelle tendenser. Kapitlet favner vidt, men vi guides igennem med velvalgte nedslag på gode eksempler og sidder tilbage med en form for inspireret overblik efter endt læsning.

Samme fremgangsmåde er valgt i de øvrige kapitler. Som læser føres man med sikker hånd gennem kunstarternes historie og ind i udvalgte værker og udtryksformer inden for kunstarten. Fokus er nænsomt rettet mod børns positioner og perspektiver i de børnekulturelle udtryksformer. Børns møde med teater, dans, film, musik, radio og tv samt billedkunst og de mulighedsbetingelser der er og har været ridses op og diskuteres på interessant og relevant vis.

Kapitel fire tager fat på kulturformidlingen, som den finder sted i dagtilbud og skoler, på biblioteker og museer. Men også formidlingen af arkitektur og design, der også er en del af børns dagligliv.

I det femte kapitel tager Carsten Jessen og Anne Mette Thorhauge sig af *En ny medieverden i fremvækst*. Kapitlet fortæller om den digitale medieudvikling fra 1980'ernes ikke særlig betjeningsvenlige computere til i dag, hvor digitale medier er langt mere intuitive og dermed lettere at gå til. Det er historien om computerspil og Commodore 64'eren, der krævede forholdsvis stor teknisk viden hos brugerne, ligesom det var en kompleks opgave at downloade programmer til computerens hukommelse (s. 354) over 1990'ernes 'nye' online sociale medier som *Arto*, *Habbo Hotel* og *Gosupermodel* til vore

dages visuelle sociale medier som *TikTok* og *Snapchat* og hvor ethvert barn ved, hvordan man installerer en ny app på tablet eller telefon. Jessen og Thorhauge rejser det vigtige spørgsmål, som den generelle optagethed af børnekultur også afspejler, nemlig *hvad børn gør med medierne?* Børnekultur drejer sig om børnene og dermed understreges et fokus, hvor børns perspektiver med fordel kan inddrages i både det professionelle og private møde mellem børn, kunst og kultur.

Det sidste kapitel om *Børnekultur i det 21. århundrede* understreger da også, at børnenes »...stemmer er en vigtig del af Danmarks kulturelle demokrati« (s. 374) og, at møderne med »...alle de andre alfabeter – bevægelsens, stemmens, lydenes, tonernes, klangens, farvernes, formernes alfabeter« er vigtige, også for børn. Disse andre alfabeter giver nemlig børn et langt rigere 'sprog', der kan åbne andre verdener og universer for dem.

Jeg glæder mig til en toer, som dykker ned i børnekulturen NU. Som udforsker den spektakulære barndom, som Coninck-Smith løfter en flig af, og som tager fat i legen som den udfolder sig på børns legepladser i det 21. århundrede, hvad enten de er for, med eller af børn.



Anja Kirkeby (2020). *Hør, hvad jeg tegner!*
Tegning i pædagogisk arbejde med børn.
 Akademisk Forlag, København, 163 s. <https://www.akademisk.dk/hoer-hvad-jeg-tegner>

Vi gengiver herunder bogens forord skrevet af Herdis Toft:

Børnetegninger i et udviklingsperspektiv

For længst har psykologer grundigt undersøgt og analyseret børnetegninger ud fra deres faglige forståelsesramme: nemlig som fænomener med skematiske og stadiemæssige fællestræk. Med afsæt i psykologisk udviklingsteori fremanalyserer de, hvor et barn har været, er nu og fremover vil være på vej hen tegnemæssigt betragtet. Oveni har pædagogiske fremstillinger påpeget, hvordan de voksne omkring barnet kan understøtte den skematiserede udviklingsproces. Fælles for alle disse undersøgelser er, at de fremstår med et voksenperspektiv. En udvalgt tegning skal repræsentere en bestemt station, som barnet med nødvendighed må standse op på i kortere eller længere tid, før det kan fortsætte videre frem mod et (udvokset) endemål. Tegningen er et objekt, et fastfrosset ydre

billede, som lader barnets indre, dets mentale og kognitive udvikling, komme til syne. Tegninger »bundtes« ud fra ligheder, lige som det enkelte barn »bundtes« med alle andre børn på samme (naturgivne) udviklingstrin. Skemategninger tænkes at kunne hjælpe os voksne med at stille en diagnose for, hvor et tegnende barn befinder sig udviklingsmæssigt.

Børns tegning(er) i et udvekslingsperspektiv
 Et sådant udviklingssyn er under hastig afvikling. I stedet er fremvokset en ny tilgang, der bygger på et børneperspektiv. Det er også et syn, som rummer viden om, at tegninger historisk og lokalt set er kulturelt betingede: Børn tegner ikke med en i luften frit svævende hånd. Børn bruger tegneredskaber, der teknologisk set har ændret sig siden deres forældres og forfædres tid. Ethvert barn tegner og udvikler sig gennem relationer med andre børn, med unge og med voksne. Deres udvikling sker som indvikling og udveksling. Børn låner, griber og bruger tegneredskaber af enhver slags. Og de befinder sig ikke pænt på skemalagte stationer, nej, de bevæger sig hid og did, opstøver og følger spændende spor i alle retninger i den visuelle kultur; de snuser, inspireres, bruger løs. De leger, mens de tegner, og tegner, mens de leger. De imiterer, de kopierer, de øver sig. Ved at tegne »af« efter andre tegner de sig »ind i« det legefællesskab, som tegneprocessen er en del af – de deler tegnestrategier med hinanden og med-deler sig gennem fortælling til hinanden. Først og fremmest leger de med hinanden.

Børns tegneprocesser er derfor tit præget af det, som den norske børnetegningsforsker Nina Scott Frisch har kaldt for »løbeildseffekten«: Legende børn i fx en børnehave kan blive så spontant optaget af at lege noget bestemt, at de river andre børn med sig – flere og flere – legen spreder sig

som løbeild i tørt græs. Ved at analysere børns tegneprocesser mens de foregår, kan man iagttage den samme hurtige spredning. Et barn tegner fx en bestemt figur på en bestemt måde, barnet ved siden af imiterer, inspirationen løber fra den ene tegning til den næste og videre rundt om bordet.

Løbeilden kan også springe og bevæge sig uventede steder hen. Børn tegner nemlig ikke bare af efter hinanden eller efter andre forbilleder fundet i fx medier. De stræber også efter at opnå det, som legeforskeren Flemming Mouritsen har kaldt en »gennemøvet spontanitet«. En sådan kulturel kompetence eller know-how er nemlig nødvendig, hvis leg (med andre) skal kunne lykkes. Ved at blive god til at tegne noget bestemt på en bestemt måde kan man samtidig blive god til at improvisere, variere, kombinere på nye måder. Børnene kan indvikle sig i, udveksle om og kreativt føre en (tegne-)leg i ukendte retninger.

Børns tegninger i pædagogisk arbejde

Forfatteren til denne bog, Anja Kirkeby, har med den herlige titel, *Hør, hvad jeg tegner*, tydeliggjort, at det er tegneprocessen i al dens sanselighed, hun fokuserer på.

Som studieleder for Master i børne- og ungdomskultur (MBU) mødte jeg billedkunstner og pædagogunderviser Anja Kirkeby som en studerende, der var stærkt optaget af netop den processuelle og kulturelle forståelsesramme for børns æstetiske udtryksformer i leg. Allerede før hun blev master, var hun i færd med at planlægge en bog, der skulle gøre op med den udviklingspsykologiske stadieteori og analysere børns tegninger som ét blandt flere mulige kropsligt og sanseligt baserede »legesprog«. Hun ville vise, hvordan tegnesproget er børnenes tidligt udviklede »skriftsprog«, der gør det muligt for dem at være med-delsomme i legen.

Nuligger bogen så her – til stor glæde for alle os, der har brug for at blive både informeret om og inspireret til, hvordan pædagogisk arbejde kan folde sig ud på baggrund af hendes indfølelse perspektiv på tegneprocesserne. Det er øjenåbnende at læse om, hvordan forfatteren analyserer og forstår de mange gengivne tegninger ud fra sin faktiske viden om, hvordan de blev til – og hvad de skulle bruges til. Læserne vil fremover kunne SE og HØRE børns tegninger på helt nye måder. De vil ikke mindst blive godt vejledt i, hvordan pædagogisk arbejde kan tilrettelægges ud fra et børne- og legeperspektiv. I bogen finder man teorier om børns tegning, om deres leg og fortællinger, om deres fokus på at opnå visuel kontrol, deres eksperimenter osv. Disse teorier og begreber demonstreres også i brug på konkrete eksempler, og så leder de som sagt videre til konkrete anvisninger på, hvordan pædagogisk praksis kan tage sig ud i respekt for tegningers betydning for børn.

