

PÆDAGOGIK OG ÆSTETIK

Den æstetiske dimensions betydning i det pædagogiske arbejde

**UCN
PERSPEKTIV**

#01 2017

Tema

Pædagogik og æstetik

RedaktionJens Boelsmand
Forskning og udvikling
jeb@ucn.dkJeanne Debess
Radiografuddannelsen
jed@ucn.dkLone Hansen
UCN Biblioteket
loh@ucn.dkLouise Naomi Vetner
(ansvarshavende redaktør)
UCN Biblioteket
lnv@ucn.dk**Gæsterelev**Sandy Elbæk
Pædagoguddannelsen
sue@ucn.dk**Design og layout**Clienti
UCN Kommunikation**Web**[https://journals.ucn.dk/
index.php/perspektiv](https://journals.ucn.dk/index.php/perspektiv)**UCN**Selma Lagerløfs Vej 2
9220 Aalborg Øst**ISSN 2446-2977**

ALLE HAR GAVN AF NYE PERSPEKTIVER

Velkommen til UCN Perspektiv. Et online tidsskrift udgivet af University College Nordjylland (UCN). Her vil vi formidle centrale resultater af vores forskning og udvikling, til de professioner og erhverv vi uddanner til, samt til studerende og undervisere på professionshøjskoler og erhvervsakademier.

Hvert nummer af tidsskriftet har et fokus, der retter sig mod en målgruppe indenfor UCNs forskellige uddannelsesområder. Det betyder også, at de enkelte numre af UCN Perspektiv vil have en unik målgruppe og vil blive markedsført forskelligt. Alle artikler bliver kvalitetssikret af den faste redaktion og en fagkyndig gæsterelev.

UCN Perspektiv er hele tiden under udvikling og vil forsøge at eksperimentere med formidlingsformerne i den digitale verden uden at gå på kompromis med kvaliteten. UCN Perspektiv er open access (gratis for alle), og udkommer 2-3 gange om året. Kontakt venligst redaktionen, hvis du har ideer til indhold og form for kommende numre af UCN Perspektiv. Vi er altid åbne for sprælske ideer.

Med venlig hilsen
Redaktionen

INDHOLD

Pædagogisk improvisation

Et værktøj for pædagoger i deres arbejde i folkeskolen.



24

ÆSTETIK ER
EN SANSELIG
SYMBOLSK FORM,
DER RUMMER EN
FORTOLKNING AF
OS SELV OG VERDEN,
OG SOM KAN
KOMMUNIKERE FRA,
TIL OG OM FØLELSER

Når sproget giver mening i praksis

Om sprogfitness og effekten af en pædagogisk-æstetisk tilgang til sprogarbejdet i dagtilbud.

**Tre kulturer med et smæk**

Børns livsduelighed, læring og erkendelse gennem et kulturprojekt.

**At skabe gode steder sammen**

Stedsspecifikt arbejde som en del af pædagogisk forskning.

Forord: Pædagogik og æstetik 4
Sandy Elbæk, Gæsterektor

Tre kulturer med et smæk 8
Felicia Bech Lillelund

At skabe gode steder sammen 16
Hanne Kusk

Når sproget giver mening i praksis..... 24
Kasper Moes Drevsholt

Æstetik og portfolio..... 36
**Kirsten Hyldahl, Pernille Sams
og Karen Stine Egelund**

Pædagogisk improvisation 46
**Dorthe Riis Kristensen og
Sarah Palle Leegaard**

Inklusion gennem æstetiske 54
læreprocesser
Sandy Elbæk og Anja Kirkeby

PÆDAGOGIK OG ÆSTETIK

Tekst: **Sandy Elbæk, Gæsteredaktør
Pædagoguddannelsen, UCN**

Forord

Dette temanummer af UCN Perspektiv sætter fokus på den æstetiske dimensions betydning i det pædagogiske arbejde. Det sker gennem en række artikler, der med hver sin unikke vinkel belyser den nyeste viden om og konkrete erfaringer med at arbejde æstetisk i det pædagogiske felt.

I dag er den pædagogiske debat såvel i forskerkredse som i pædagogisk praksis optaget af at definere begreber som æstetisk praksis, æstetiske udtryksformer og æstetiske læreprocesser. Ligeledes er der fokus på at få afklaret forholdet mellem kultur, æstetik og leg. Debatten bærer til tider præg af, at æstetikbegrebet kan forekomme diffust og især vanskeligt at tænke ind i en pædagogisk didaktik. Dette hænger antageligt sammen med den omstændighed, at æstetikens historie går hånd i hånd med historiske og kulturelle forandringsprocesser, og at disse har været under indflydelse af forskellige videnskabers løbende bidrag til diskussionen. Som børnekulturforsker Beth Juncker pointerer, er det f.eks. ikke muligt at diskutere børns forhold til æstetisk virksomhed uden at forholde sig bevidst til kulturbegrebet (Juncker, 2006, s. 155-156).

Ordet æstetik stammer fra det oldgræske ord *aisthetikos*, som står for sansning, følelse og fornemmelse (Johansen & Morsing, 2013, s.10). Oprindeligt refererer æstetikbegrebet

til det, som kan erkendes gennem sanserne, mens det historisk først senere forbindes med "det skønne" og med kunst. Kunst betragtes i brede kredse som en tilgang til erkendelse, men den enkeltes udbytte af at udfolde sig kreativt har der ikke tidligere været fokus på som andet end et udviklingspsykologisk projekt eller som adgang til at forstå det etablerede kulturliv gennem analyser og forklaringer i stedet for gennem sanserne. Således opstår der et skel mellem kunsten/kunstnerne og almindelige mennesker, som bliver brugere af og publikum til kunsten (Drotner, 2011, s. 198).

Det æstetiske kulturbegreb udfordres imidlertid i 1800 tallet af en ny og moderniseret kulturforståelse, der historisk fører os tilbage til den oprindelige forståelse af menneskets medfødte sanselighed, som vi møder den, før æstetikken blev forbundet med kunsten. Med den antropologiske kulturoptik ses alle mennesker som kulturindivider, og kultur og æstetik er noget, der udspiller sig i alle livsdimensioner. Her opstår forståelsen af æstetik som det enkelte menneskes erkendelse gennem sansebaserede processer, der danner baggrund for individets forståelse af sig selv, verden og sig selv i verden.

Det er denne kulturforståelse, som ligger til grund for det nye børnekulturbegreb, hvor barnet ses som et socialt handlende, kulturelt skabende og aktivt forbrugende subjekt. Der er tale om et paradigmeskift fra en traditionel forståelse af barnet som et formbart

objekt, hvor kultur og æstetik formidles i en voksentilrettelagt kontekst, til en ny forståelse af barnet som et kompetent subjekt, hvis egne forståelser, aktiviteter og handlen skal respekteres. I det nye paradigme sidestilles børns leg og symbolske udtryksformer med kultur og æstetik. Legen ses i den forbindelse som en sanselig-æstetisk tilgang til livet, som giver anledning til eksperimenter, erkendelser og styrkelse af kompetencer.

Den positive udfordring i spørgsmålet om pædagogik og æstetik er at få defineret, implementeret og operationaliseret et æstetikbegreb, der er meningsfuldt og brugbart i det aktuelle pædagogiske arbejdsfelt og de uddannelser, som relaterer sig til det. De foreliggende artikler udgør ikke svar på, hvordan der skal eller bør arbejdes med den æstetiske dimension. Artiklerne udgør alene bud på, hvordan de enkelte forfattere i meget forskellige pædagogiske kontekster har udfordret sig selv og andre i det æstetiske felt. Dermed kan artiklerne forhåbentligt inspirere til fortsat diskussion og udvikling af den æstetiske dimension i det pædagogiske arbejdsfelt og måske endda direkte danne afsæt for lignende tiltag.

TEMA

Introduktion til artiklerne

TRE KULTURER
MED ÉT SMÆK

Felicias Bech Lillelunds artikel "Tre kulturer med ét smæk" tager afsæt i et kulturprojekt, hvor fokus har været at undersøge æstetiske læreprocessers betydning for udvikling af livsduelighed hos børn. Med livsduelighed forstås med reference til Linder (2015) barnets evne til at navigere i livet. Hensigten med kulturprojektet har været at skabe kulturel interaktion mellem den etablerede kulturverden og dens kulturelle formsprog og de deltagende børns egne æstetiske formsprog og erfaringer. Kulturprojektet blev afviklet i et samarbejde mellem en række kulturinstitutioner i Vendsyssel, et par udøvende kunstnere, en børnehave, en 5. klasse og pædagoguddannelsen i Hjørring. Artiklen belyser den særlige betydning, det tværprofessionelle samarbejde fik for børnenes møde med den etablerede kunst og kultur, og især kunstnernes særlige forudsætninger for gennem anvendelse af kulturelle formsprog at skabe rammer for børnenes egne æstetiske eksperimenter og erkendelser. I et pædagogisk perspektiv er artiklen interessant ved – på baggrund af Linders forståelse af begrebet livsduelighed – at konstatere, at barnets mulighed for at opnå ny læring og erkendelse gennem æstetisk virksomhed afhænger af, at barnet i den æstetiske proces oplever trivsel og rum for udfoldelse af tanker og følelser.

AT SKABE GODE
STEDER SAMMEN
– STEDSSPECIFIKT
ARBEJDE SOM EN
DEL AF PÆDAGOGISK
FORSKNING

Dette er temaet for Hanne Kusks artikel, som redegør for et pædagogisk projekt, hvor en gruppe pædagogstuderende i samarbejde med beboere på et bosted skaber et konkret værested/fristed i et tidligere udhus i tilknytning til institutionen. Projektet indgår som en del af FOU-projektet "Et fint sted at være". Dette projekt har fokus på, hvad steds-specifikt kunstpædagogisk arbejde kan være, og om det er relevant i en nutidig pædagogisk praksis inden for de tre specialiseringer på pædagoguddannelsen. Frembringelsen af stedet og aktiviteten på stedet beskrives som en kollektiv æstetisk læreproces, idet de studerende skaber en æstetisk ramme, der muliggør realisering af og udveksling i relationer. Samarbejdet mellem de involverede bliver afgørende for den betydning, som stedet efterfølgende tillægges som en ramme for det relationelle. I den forbindelse fremhæves det som afgørende, at det kunstpædagogiske arbejde med udgangspunkt i det stedsspecifikke har givet anledning til at arbejde med begreberne borgerinddragelse, medborgerskab og samskabelse: De studerende har erfaret, at deres rammesætning og facilitering af æstetiske undersøgelser sammen med borgergruppen har haft stor betydning for proces og produkt. Artiklen påpeger derfor, at projektet åbner for en diskussion af, hvilke kvalifikationer en moderne pædagog skal besidde for at udvikle og forandre det pædagogiske arbejde, herunder at inddrage borgere i forandringsprocesser.

NÅR SPROGET GIVER
MENING I PRAKSIS

Med titlen "Når sproget giver mening i praksis" formidler Kasper Moes Drevsholt resultatet af et aktionsforskningsprojekt med fokus på effekten af en pædagogisk-æstetisk tilgang til sprogarbejdet i dagtilbud. Projektets udgangspunkt har været Sprogfitness, et samarbejde mellem Aalborg Bibliotekerne og pædagoguddannelsen ved UCN. Sprogfitness henvender sig især til de 5-7 årige og er en årlig sproglegedag, der kombinerer sprog, leg og

bevægelse. På baggrund af spørgsmålet: Hvordan kan æstetiske udtryksformer bidrage til øget fokus på og optimering af sprogarbejdet i dagtilbud?, flyttes fokus i artiklen fra barnet til pædagogen og dennes rolle i sprogarbejdet. Med udgangspunkt i Sprogfitnesslegene undersøges effekten af en æstetisk tilgang i forhold til pædagogens oplevelse af sprogarbejdet og betydningen heraf i forhold til kvalificering af sproglige praksisformer i dagtilbud. Undersøgelsen foregår i tæt samarbejde med pædagogstuderende og med pædagoger, hvis praksis der forskes i. Resultaterne peger på, at den pædagogisk-æstetiske tilgang kan være med til at synliggøre og optimere allerede eksisterende pædagogiske redskaber og bidrage til en mere ressourceorienteret tilgang til sprogarbejdet med barnet.

ÆSTETIK OG
PORTFOLIO
– NÅR PORTFOLIO
BLIVER SYNLIG
PÅ VÆGGEN

Kirsten Hyldahl, Pernille Sams og Karen Stine Egelund præsenterer i artiklen "Æstetik og portfolio – når portfolio bliver synlig på væggen" resultatet af udviklingsprojektet "Portfolio og æstetik" på pædagoguddannelsen i Hjørring. Baggrunden for projektet er de nye bekendtgørelseskrav fra 2014 om aflevering af en præsentationsfolio som en del af prøvegrundlaget ved flere eksamener på pædagoguddannelsen. Den nye eksamensform lægger op til, at de studerende gennem uddannelsen fastholder og dokumenterer deres læring i en læringsportfolio. Da det desuden er et krav, at præsentationsportfolien skal indeholde et eller flere produkttyper, f.eks. billedmateriale, film og lyd, peger artiklen på nødvendigheden af at udvikle en metode, der understøtter udviklingen af de studerendes æstetiske processer og formsprog. Projektet har derfor til

formål at stilladsere og fastholde de studerendes læreprocesser gennem æstetiske formsprog i udviklingen og implementeringen af portfolio i studieaktiviteter på pædagoguddannelsen. I projektet arbejder de studerende således med at organisere deres portfolio på en væg, der giver mulighed for at arbejde med det diskursive såvel som det æstetiske formsprog som afsæt for refleksion over egne læreprocesser og pædagogisk praksis. På baggrund af projektets datamateriale præsenteres, hvordan vægportfolio-metoden kan understøtte og fastholde de studerendes læreprocesser. Det påpeges ligeledes, at arbejdet med vægportfolio kan kvalificere udviklingen af den studerendes professionsidentitet i forhold til at blive i stand til at skabe rammer for æstetiske miljøer i praksis med fokus på den enkelte og fællesskabets læring, trivsel og udvikling.

faglighed i skoleregi. Hensigten er at udvikle en tydelig fagforskel i henholdsvis lærer- og pædagogprofessionen med henblik på at styrke samarbejdet. På baggrund af undersøgelser i praksis i form af bl.a. interviews med lærere og pædagoger, iagttagelser af situationer fra samarbejdet i klasserummet samt oplæg og praktiske øvelser i pædagogisk improvisation (dans) redegør artiklen for, hvordan de deltagende lærere og pædagoger undervejs i processen finder ind til en fælles forståelse af begrebet pædagogisk improvisation. Artiklen konstaterer, at der i styrkelsen af lærer- og pædagog-samarbejdet er behov for mere dialog (en debatkultur) om forskel i faglighed pædagog og lærer imellem. Desuden må pædagoger og lærere udvikle handlingskulturer – såvel i praksis som i uddannelsesregi – hvor vi debatterer på baggrund af en praksis, vi har synliggjort for hinanden.

gennem den professionsidentitet, der er en konsekvens af de seneste paradigmer om børns kultur og barnets perspektiv: I disse paradigmer fremstår det æstetiske aspekt som grundlæggende for børns oplevelse af deltagelse og mening. På baggrund af analyse af empiri fra undersøgelsen i de deltagende daginstitutioner kan det konstateres, at når læreprocesser foregår på børnenes præmisser og imødekommer den enkeltes behov og perspektiv, vil oplevelsen af mening og engagement ideelt set være høj. Artiklen rejser i den forbindelse spørgsmålet om pædagogens betydning i forhold til at rammesætte et undersøgende, inviterende og inkluderende æstetisk børnemiljø.

God læselyst.

Sandy Elbæk
Gæsterektor

PÆDAGOGISK IMPROVISATION

Sarah Palle Leegaard og Dorthe Riis Kristensen indleder deres artikel "Pædagogisk improvisation" med at konstatere, at "begrebet pædagogisk improvisation er en definition på pædagogens grundlæggende faglighed på højde med det at trække vejret". Når vi trækker vejret ind, tager vi det til os, som sker omkring os, og når vi puster ud, giver vi noget til omgivelserne. Der er tale om en essentiel tilstedeværelse, der sidestilles med den empatiske relation, som er grundlæggende for at kunne indgå i en professionel relation i praksis og tage ansvar for at skabe udviklingsrum for andre. Begrebet pædagogisk improvisation er udviklet i forbindelse med et forskningsprojekt, hvor Sarah Palle Leegaard og Dorthe Riis Kristensen har fokus på det, de betegner som pædagogens upåagtede

INKLUSION GENNEM ÆSTETISKE LÆREPROCESSER

I Anja Kirkeby og Sandy Elbæks artikel "Inklusion gennem æstetiske processer" introduceres den æstetiske dimension gennem spørgsmålet om, hvorvidt der kan registreres en sammenhæng mellem inklusion og æstetiske læreprocesser i dagtilbud. Artiklen er skrevet på baggrund af et forsøgs- og udviklingsprojekt, der blev gennemført i perioden 2014-2016 med det formål at undersøge, hvorvidt æstetiske processer organiseret i projektforbud, der tager udgangspunkt i temaer, som optager mindre grupper af børn, kan have en inkluderende effekt. Artiklen diskuterer, hvordan definitionen af begrebet inklusion er altafgørende for, om man kan etablere en reelt inkluderende praksis. Her forklares inklusion

Litteraturliste

- Drotner, K. (2011). Kultur, begreber, analyse, praksis. I: Sørensen, M. (red.), Dansk, kultur og kommunikation: et pædagogisk perspektiv. København: Akademisk Forlag.
- Johansen, M.B. & Morsing, M. (2013). Kampen om det æstetiske udtryks dominans. BUKS (57), s. 7-23.
- Juncker, B. (2006). Om processen: det æstetiskes betydning i børns kultur. København: Akademisk Forlag.
- Linder, A. (red.) (2015): Livsduelighedens pædagogik. Frederikshavn: Dafolo.



Ordet æstetik stammer fra det oldgræske ord aisthetikos, som står for sansning, følelse og fornemmelse.

Johansen & Morsing, 2013

TRE KULTURER MED ET SMÆK

Børns livsduelighed, læring og erkendelse gennem et kulturprojekt

Tekst: **Felicia Bech Lillelund**
Lektor, Pædagoguddannelsen, UCN

Indledning

Livsduelige børn formår "at rejse sig op og møde verden igen – selvom de bliver løbet over ende af modgang, nederlag og tab" (Linder, 2015, s. 9). Robuste børn er børn, der er i stand til at skifte bane og gå nye veje. Denne artikels teoretiske afsæt er netop livsduelighedsbegrebet, men det er væsentligt at slå fast, at begrebet ikke skal forstås som en del af konkurrencestatens "robusthedsbølge", hvor det handler om at kunne holde til "ræset", så man ikke får stress eller på anden måde ligger staten til byrde. Tanken med livsduelighedsbegrebet her handler i højere grad om, hvordan pædagogerne helt essentielt opnår kompetencer til at understøtte en dannelse hos børn, der gør dem i stand til at tilegne sig kompetencer til at kunne navigere i livet med alle de aspekter, det indeholder. Når det drejer sig om livskompetence, handler det ikke bare om at kunne mestre noget, at kunne noget og have færdigheder i noget. At have livskompetence betyder at have myndighed i eget liv (Schultz Jørgensen, 2013).

Opbyggelsen af livskompetence involverer arbejde med æstetik og med det æstetiske formsprog i et interaktivt forhold med omgivelserne, hvor også de kulturelle formsprog og den virkelighed, som formsprogene udspiller sig i, udfoldes og udfordres (Hohr og Pedersen, 1989, s. 66). Selve processen hen imod opnåelsen af livskompetencer

bygger på det kvalitative forhold mellem menneske og verden, hvorigen- nem kundskaber erhverves. Det sker igennem brug af det menneskelige sans-, følelses-, forestillings- og fantasiliv – samtidig med at de bygger på "kollektive, æstetiske kulturformer" (Hohr og Pedersen, 1989, s. 88).

Den betydelige reduktion af de æstetiske fag i pædagoguddannelsen, der er sket gennem årene, skaber et behov for et større samspil med professionelle kunstnere og kulturinstitutioner. Det er i mødet med kunsten, at børnene sikres oplevelsens nærvær og "magi", og det er ved pædagogers og formidlers mellemkomst, at disse værdier fastholdes og bearbejdes, så de kan styrke børns livsduelighed, læring og erkendelse.

Der må "finde en interaktion sted mellem den lærende og lærermedlerne, de æstetiske formsprog, for at man kan tale om udvikling, socialisation og dannelse. Det betyder, at børn og unge må bringes i et interaktivt forhold til de kulturelle formsprog og den virkelighed, som formsprogene bruges til at forholde sig til" (Hohr og Pedersen, 1989, s. 66).

Derfor har vi igangsat udviklingsprojektet "Tre kulturer med ét smæk", hvor der sættes fokus på nye formidlingsformer og netværksdannelse imellem kulturinstitutioner og vidensinstitutioner med det mål at få børn til at deltage aktivt i kulturoplevelser med henblik på at styrke børnenes livsduelighed.

Der er tale om en samskabelsesproces imellem tre kulturer, hvor diversiteten imellem de tre kulturelle enheder

har været drivkraften i udviklingen af et netværksopbyggende fællesskab, idet kompetencer og foki fra alle de tre institutioner har bidraget til helheden, med deres forskellige fagligheder og traditionelle fokuseringer i arbejdet med børn.

Forud for projektgennemførelsen er der lavet en afdækning dels af hver deltagende institutions interesser og dels af de fælles interesser. På baggrund heraf er der opstillet fælles visioner og mål, og projektets indhold er hele tiden blevet afstemt mellem de involverede parter. Endelig har det været hensigten at skabe merværdi for



Uddrag af folkeskolens formål

Folkeskolens formål: §1. Folkeskolen skal (...) give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie (...) fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder.



Foto: Viggo Steincke

såvel kulturinstitutioner som børnene og UCN – ud fra hver institutions eget perspektiv.

Som teoretisk ramme har vi i projektet ønsket at sætte fokus på at gøre børn mere livsduelige gennem æstetiske læreprocesser, hvor de netop er aktivt deltagende i kulturprojekter. Foreliggende artikel vil se nærmere på, hvad det er ved netop børns interaktive møde med kunst og kultur, der gør dem mere livsduelige.



Foto: Vendsyssel Kunstmuseum

Rammer og indhold

Helt konkret var *”Tre kulturer med ét smæk”* et samarbejde mellem Vendsyssel Teater, Vendsyssel Historiske

Museum, Vendsyssel Kunstmuseum, en børnehave, en 5. klasse, en musiker, en skuespiller og pædagoguddannelsen i Hjørring.

De pædagogstuderendes deltagelse har givet anledning til væsentlige læreprocesser for både undervisere på UCN og studerende, men i denne artikel er der ikke nærmere sat fokus på den del.

Børnene på skolen og i børnehaven skabte i løbet af to uger en forestilling, hvor de selv skrev stykket, selv komponerede musikken og selv skrev sangene i samarbejde med de to kunstnere.

På forhånd havde samarbejdspartnerne aftalt et fælles tema, ”telefonen”.



Foto: Felicia Bech Lillelund

Første led i den æstetiske læreproces var, at børnene besøgte Vendsyssel Historiske Museum og her blev præsenteret for telefonens udvikling. Herefter

gik turen til Vendsyssel Kunstmuseum, hvor de så værket ”Telesnak i en kornmark” af Poul Anker Bech.

På baggrund af disse to indtryk samlede og stimulerede kunstnerne Viggo Steincke (musiker) og Lars Ditlev Johansen (skuespiller) børnenes fantasi – og en forestilling blev skabt og opført på Vendsyssel Teater.

På nedenstående link kan man se sammenklip fra projektforløbet¹:



I 5. klasse var al undervisning suspenderet i de to projektuger, og de udvalgte børn fra børnehaven havde også alene fokus på projektet. Under hele forløbet var der meget stor opbakning fra både pædagerne, klasselæreren og ledelsen.

Pædagerne i børnehaven tog særligt udgangspunkt i læreplans-temaet ”Kulturelle udtryksformer og værdier”, men også de andre læreplansstemaer blev sat i spil. 5. klasses lærer og skolepædagog fandt argumentation for deltagelse gennem folkeskolens formålsparagraf og diverse faglige mål.

¹ Link: <https://www.youtube.com/watch?v=u8mK2mFumqU>

Hvorfor overhovedet arbejde med kulturproduktion for at fremme livsdueligheden blandt børn?

Der er ingen tvivl om, at børnene undervejs og bagefter har givet udtryk for, at det projekt, de her deltog i, har haft betydning for dem. Da selve teaterstykket skulle skrives, blev der f.eks. anvendt begreber, som de var blevet præsenteret for på det historiske museum. Både børnehavebørn og skolebørn arbejdede med tolkning af maleriet i samarbejde med kunstmuseet. Efterfølgende tog både pædagoger og dansklæreren maleriet frem igen og talte videre om eventuelle tolkninger. Børnehavebørnene og skolebørnene opnåede på forskelligt niveau en faglig viden i forhold til det at skrive og komponere sange og fortælling. Endelig har de også opnået kompetencer til forskellige handlinger gennem tilegnelser af redskaber og teknik, f.eks. i forhold til det at stå på en scene og synge i en mikrofon.

Men når det kommer til, hvad børnene har erkendt gennem projektet, er resultaterne vanskeligere at beskrive, fordi vi ikke taler om kundskaber og færdigheder i absolut forstand. Det handler i virkeligheden mere om trivsel og følelser. Anne Linder ser netop det som grundlaget for at udvikle livsduelighed.

Linder (2015) har udviklet modellen "Tumlingen" til at beskrive den balance, der skal være mellem trivsel og læring for at opnå livsduelighed.

Linder er inde på, at hele fundamentet for læring er trivsel. Det er derfor vigtigt, at man i læreprocesser giver plads til tanker og følelser, hvis ikke man skal kunne væltes omkuld.

På samme måde som Linder her er inde på det, så er følelserne i de æstetiske læreprocesser også grundlaget for at opnå en erkendelse og læring (Hohr og Pedersen, 1989, s. 16).

Den didaktiske tilrettelæggelse i dette kulturprojekt tager afsæt i æstetiske læreprocesser og åbner netop op for, at trivslen gennem tanker og følelser finder nye veje og stier at gå ad. Som eksempel herpå kan nævnes:

Kunstnerne Viggo og Lars slog fra starten fast, at ALT kunne lade sig gøre. De brugte et citat fra Disney: "Hvis du kan drømme det, så gør det!" Det betød, at børnene turde kaste endog meget vilde ideer på banen. Sammen tog



Figur 1. "Tumlingen" (Linder, 2015, s. 175).

kunstnerne fat i børnenes tanker og ideer og gik ud ad fantasiens spor med sætningen "Ja ... og så kunne vi ...".

Kunstnerne tog her børnenes tanker og følelser alvorligt, så det netop kunne skabe grundlag for, at der kunne opnås en læring. Derudover var kunstnerne faktisk også med til at skabe grobund for, at børnene fik en erkendelse og måske den visdom, at det kan give noget at forholde sig åbent til omgivelserne og respektere sine egne følelser og tanker, fordi man på den måde lettere kan tage næste skridt i læreprocessen.

For eksempel digtede børnene i 5. klasse en sang med teksten Her var der ingen af kunstneren, der

"GUD, DER ER I HIMMEL,
ELSKER OSTEN
BLÅSKIMMEL."

bremset dem og bad dem om mere seriøsitet. Kunstnerne fastholdt en

forholdsvis stram ramme i forhold til deltagelse og opmærksomhed, men ikke i forhold til børnenes tanker og fantasier.

Hele den tilgang, kunstnerne her havde, består af væsentlige elementer for at udvikle livsduelighed ifølge Linder, fordi der netop bliver arbejdet med udgangspunkt i børnenes egne tanker og følelser, og fordi man på den måde støtter op om deres selvværd, så de f.eks. kan lære at stå på en scene og synge.

Undervejs i projektet blev der lavet en masse øvelser, som også understøttede børns fejl, så de faktisk havde mulighed for at erkende, at det ikke gør noget at fejle. Det er ret afgørende i forhold til at arbejde med æstetiske læreprocesser, at man tør eksperimentere – og dermed også tør kaste sig ud i projekter, der kan gå galt eller fejle, men det er også centralt, at man kan fejle, uden at man føler, at ens selvværd får et nederlag. Ifølge Anne Linder er det hele grundlaget for at kunne blive en "tumling" – at man trives, også gennem det at kunne fejle.

Helt konkret lavede Lars øvelser med børnene, hvor de skulle sige fjollede

ting eller bevæge sig på en yderst mærkværdig måde sammen med de andre børn. Hvis ét af børnene ved en fejl faldt eller kom til at bruge sin stemme på en overraskende måde, blev det ikke fremhævet som en fejl, men netop som en ny impuls til stykket. Viggo (musikeren) gik i sit arbejde forrest ved selv at fejle. Han eksperimenterede med forskellige musiklyde: "Nej, det duede ikke, hvad med den her lyd." På den måde åbnede han dørene for, at børnene ikke bare lige tog det første forslag, men at de eksperimenterede med forskellige ting, fejlede og udvalgte mere bevidst, både i forhold til deres faglige viden og i forhold til deres egne tanker og følelser.

Yderligere oplevede vi på forskellig vis, at nogle af børnene gennem deltagelse i denne produktion erkendte sig selv som værende "et skabende menneske". Det vil sandsynligvis have betydning for nogle af de handlinger,

de senere i deres liv vil foretage sig. For eksempel var der to piger fra 5. klasse, der startede med at melde sig mere eller mindre ud. "Vi er ikke sådan nogle kreative nogle." Pigerne ønskede ikke at deltage på scenen eller spille musik. Hvis de skulle være med i projektet, skulle det være bag scenen. Da en meget stor del af klassen, før projektet gik i gang, ønskede at arbejde bag scenen, blev de fleste mere eller mindre tvunget med på scenen – også de to pågældende piger. Pigerne blev sat i musikgruppen, og det accepterede de, fordi de blev lovet, at der ikke ville blive krævet mere af dem, end de kunne overskue, og at de kunne starte ud med at skrive de sange, der skulle indgå i stykket. Det endte faktisk med, at de to piger stod på scenen og sang solosang. Et af succeskriterierne var, at kunstnerne hele tiden tog små skidt sammen med børnene. Først skrev pigerne sangteksterne, så komponerede de i samarbejde med musikeren deres egen melodi, så de fik ejerskab til projektet. Det var tydeligt, at pigerne gennem processen fik mere og mere mod. Til sidst gav det ikke mening for dem, at andre skulle synge deres sang, så de måtte selv på scenen. Kunstnerne mødtes med børnene flere gange, men mellem disse møder arbejdede børnene også med deres lærer og pædagog på skolen, hvor de bearbejdede oplevelser, som de havde med kunstneren. Dette arbejde var nok medvirkende til, at pigerne følte sig



Foto: Viggo Stejncke

"PIGERNE HAR OGSÅ LÆRT NOGET OM SIG SELV SOM MENNESKER. DE HAR LÆRT, AT DE VED AT TAGE SMÅ SKRIDT FREMAD KAN OVERVINDE SELV RET STORE UDFORDRINGER."

bedre rustede til mødet med kunstnere og de udfordringer, de her fik.

De følte sig udfordret undervejs, men ikke mere, end de kunne magte. Det har også haft en betydning, at kunstneren havde en forventning om, at pigerne selvfølgelig sagtens kunne. Umiddelbart efter premieren sagde de erkendende:

"Det her har godt nok været fedt," mens de begge grinede.

Pigernes oplevelse er måske et meget godt eksempel på, at læring er mere end tilegnelse. Som Etemadi m.fl. udtrykker det, "hører dannelsesdimensionen med til en indholdsmæssig bestemmelse af forholdet mellem læring og erkendelse" (Etemadi et al., 2009, s. 7-8).

Pigerne har altså ikke kun lært at komponere en sang og at synge, men de har også lært noget om sig selv som mennesker. De har lært, at de ved at tage små skridt fremad kan overvinde selv ret store udfordringer. De har erkendt, at de kan stå på en scene og synge for et stort publikum. Noget, der i den grad kræver selvtillid.

Hvis man som pædagog ikke har fokus på børnenes erkendelse, men kun fokuserer på børns læring, så kan man være bange for, at børnene "dør på det åndelige plan", som Finn Thorbjørn Hansen



Foto: Viggo Stejncke

udtrykker det (Hansen, 2009, s. 32).

Modellen nedenfor kan ses i forlængelse både af de æstetiske læreprocesser og af Anne Linders model "Tumlingen", da den belyser den dobbelthed, man netop kan stå over for i en dannelsesproces.

Børnehavebørnernes og skolebørnernes dannelse består altså både af en *viden* og en *visdom*. Man kan bruge visdommen til at give sin viden perspektiv. Begge sider er ifølge Bollnow (1976) væsentlige for vores liv som mennesker.

I projektet "Tre kulturer med ét smæk" er der flere eksempler på, at børnene opnåede både viden og visdom. Helt konkret opnåede de viden om, hvordan man kan skabe en forestilling gennem tilegnelse af diverse redskaber, teknikker og fakta, og de fik muligvis en visdom, da de – som det skete i 5. klasse – gennem mødet med maleriet "Telesnak i en kornmark" talte om "livet efter døden". Børnehavebørnene tænkte på, om man mon kunne ringe til Gud. De blev påvirkede og begyndte at forholde sig til nogle af livets store spørgsmål. 5. klasse forholdt sig f.eks. også til, om mobiltelefonen ville kunne fortælle, hvem man er som menneske. Her gav projektet altså anledning til nogle refleksioner og tanker, der kan give børnene livsvisdom og gøre dem til livsduelige mennesker. Livsvisdom er måske noget af det, kunsten særligt kan bibringe os mennesker. Det, at børnene

overhovedet tænker på den måde, er meget centralt og i virkeligheden hele intentionen med forløbet. Det er netop i det sanselige møde med materialet, at børnene sammen med pædagoger og kunstnere begynder at kunne opnå erkendelse.

Vi i den pædagogiske verden har en særlig opgave. En opgave, hvor der netop også fokuseres på "det egentlige selv", hvor vi ikke kan have en bestemt intention om at påvirke med noget bestemt, men netop have en tro på, at dannelsen af "det egentlige selv" med et udtryk fra Nicklas Luhmann er "emergent autopoietisk". Det betyder, at man dannes af pludseligt opståede ting. Man kan altså ikke forudse eller planlægge en undervisning eller en kulturproduktion helt minutiøst og sige, hvad der kommer ud af den. Det er lidt ligesom med livet selv – man kan ikke altid vide, hvad livet bringer, men det kræver viden og visdom at leve det godt.

Så kan man som pædagog spørge sig selv, om man overhovedet skal beskæftige sig med noget, man ikke kan arbejde med bevidst? Det handler om at vække en "inderlighed" hos børnene, ville Bollnow svare på det spørgsmål (Bollnow, 1976, s. 46). Uden at det bliver for terapeutisk, må det altså handle om, at pædagoger skal være med til at vække den indre motivation og de indre værdier. – Og det er måske netop det, der er sket med mange af børnene i

projektet "Tre kulturer med ét smæk", når man ser deres optagethed og begejstring. Som en del af det at vække børns inderlighed er det selvfølgelig heller ikke uvæsentligt, at kunstnerne og pædagogerne, som børnene spejlede sig i, selv gik ind i det med en inderlighed og indre motivation. Skolepædagogen, der deltog i projektet skrev i sin evaluering:

"HER KNAK FEM MÅNEDER EFTER PROJEKTETS AFSLUTNING BLIVER JEG STADIG GLAD VED TANKEN OM TEATERPROJEKTET, SOM STÅR FOR MIG SOM EN AF MINE ALLERBEDSTE ARBEJDSMÆSSIGE OPLEVELSER – OG JEG HAR ALTSÅ VÆRET PÆDAGOG I SNART 15 ÅR!"

Modellen kan belyse den dobbelthed man netop kan stå overfor i en dannelsesproces.



Figur 2. Dannethed og dannelse. Inspireret af Bollnow (1976).



Foto: Viggo Steenke

Diskussion og konklusion

Samlet set kan man forstå det sådan, at man lærer for at "vide noget og kunne noget, som vi skal bruge til noget" (Etemadi et al., 2009, s. 16). Her er der altså jf. figur 2 tale om et viden-målrationaler, som ligger i forlængelse af Forenklede fælles mål i folkeskolen og Læreplanerne i børnehaverne. I projektet "Tre kulturer med ét smæk" er der derudover også arbejdet ud fra et visdom-værdi-rationaler, ved at man har givet plads til erkendelser gennem æstetiske læreprocesser. Disse læreprocesser er nærmere knyttet sig til "det egentlige selv" og det at være et livsdueligt menneske. Her er det altså i

høj grad pædagogens rolle at åbne døre og vække børnenes inderlighed, ved netop at respektere deres tanker og følelser. Her bliver der tale om et kvalitativt forhold mellem mennesker, hvilket Høhr (1989) peger på som grundlag for æstetiske læreprocesser. Det har endvidere været tydeligt i projektet, at en forholdsvis stram ramme omkring deltagelse og opmærksomhed har været afgørende for netop at kunne skabe de trygge rammer, der er så nødvendige, for at børn tør fejle gennem eksperimenter.

Hele processen har skabt merværdi såvel hos børnene selv som hos de studerende og i Hjørring som by. Et halvt år efter projektets afslutning

åbnede Hjørring dørene for et helt nyt Vendsyssel Teater. I den forbindelse blev børnene bedt om at optræde med dele af deres forestilling til den store åbningsceremoni.

"Det har været stort endnu engang at være med, men vi bliver jo også kaldt den kreative klasse," sagde én af pigerne, efter at de havde optrådt.

I foråret 2017 har Hjørring Kommune valgt at sætte fokus på de æstetiske læreprocesser i alle dagtilbud, og kommunen deltager i et landsdækkende projekt "KULT", der netop også tager afsæt i børns interaktive møde med kunst og kultur. "KULT" er et samarbejde mellem UCN, UCSJ, UCL og

Kulturprinsen i Viborg, og det danner rammer for, at pædagogerne gennem kurser og sparring bliver inspireret til at arbejde videre ude i institutionerne.

Endelig arbejdes der på at lave en tilbagevendende kulturel markedsdag for pædagoger i Hjørring Kommune, hvor der er mulighed for kulturel inspiration og for at skabe netværk. På dagen kommer bl.a. pædagogstuderende med inspiration til mulige didaktikforløb omkring kunst og kultur, og kommunens kulturinstitutioner laver oplæg omkring deres program i denne kommende sæson.

Alle disse aktiviteter kan forhåbentligt få endnu flere børn til at lære, erkende og få livsduelighed gennem interaktive møder med kunst og kultur.



Litteraturliste

- Bollnow, O.F. (1976): Eksistensfilosofi og pedagogikk. Oslo: Chr. Ejlers Forlag.
- Etemadi, M., Wiberg, M., Paulsen, M. & Klausen, S.H. (red.) (2009): Læring og erkendelse, side 7-21. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Gustavsson, B. (2003): Vidensfilosofi. Aarhus: Klim.
- Hansen, F.T. (2009): At stå i det åbne. København: Hans Reitzels Forlag.
- Høhr, H. & Pedersen, K. (1989): København: Dansklærerforeningen.
- Linder, A. (red.) (2015): Livsduelighedens pædagogik. Frederikshavn: Dafolo.
- Jørgensen, P.S. (2013): Karakterdannelse er det oversete skoleprojekt. Kronik i Politiken 03.09.2013.



At have livskompetence betyder
at have myndighed i eget liv.

Schultz Jørgensen, 2013

AT SKABE GODE STEDER SAMMEN

– Stedsspecifikt arbejde som en del af pædagogisk forskning

Tekst: **Hanne Kusk**
Lektor, Pædagoguddannelsen, UCN

Indledning

Hvordan kan kunstpædagogisk arbejde med det stedsspecifikke tilføje noget nyt til pædagogisk praksis? Begrebet 'sted' betegner ifølge Den Danske Ordbog et område eller en plads med bestemt beliggenhed og begrænset størrelse, fx hvor nogen befinder sig, eller noget foregår (Ordnet.dk). Nyere teori om 'sted' peger på, at steder også kan opfattes som en måde at forstå verden på, og at steder kan lægge op til bestemte handlinger (Aure, Berg, Cruickshank, & Dale, 2015). Casen i denne artikel viser et pædagogisk arbejde med at skabe et konkret sted sammen med en målgruppe, her beboere på et bosted. Med æstetisk teori analyseres empiri fra dette projekt, og projektet illustreres med en model, der viser elementer i den æstetiske undersøgelse. Artiklen beskriver, hvordan det pædagogiske arbejde med 'sted' kan have betydning for deltagerne i projektet, men også for de studerende, der faciliterer arbejdet med 'sted'. Indsigten i, hvordan man kan skabe steder sammen med en målgruppe, har således betydning for studerendes læring i uddannelsen. Casen er en del af forsknings- og udviklingsprojektet "Et fint sted at være", der har fokus på, hvad stedsspecifikt kunstpædagogisk arbejde kan være, og om det er relevant i en nutidig pædagogisk praksis inden for de tre specialiseringer i pædagoguddannelsen, 'dagtilbud' (DAG), 'skole og fritid'

(SOF) og 'social og special' (SOS). Her gives et eksempel inden for social- og specialområdet, der viser relevansen af at arbejde med 'sted'. Men det er også relevant inden for andre fagfelter at være opmærksom på borgeres mulighed for at have medbestemmelse, når steder skal anvendes, skabes eller renoveres.

CASEN ER EN DEL AF
FORSKNINGS- OG UD-
VIKLINGSPROJEKTET
"ET FINT STED AT VÆRE",
DER HAR FOKUS PÅ,
HVAD STEDS-
SPECIFIKT KUNST-
PÆDAGOGISK ARBEJDE
KAN VÆRE.

At arbejde med det stedsspecifikke som en del af pædagoguddannelsen
Kunstpædagogisk arbejde med udgangspunkt i det stedsspecifikke kan give mulighed for fordybelse i udvalgte steder, objekter og handlinger, som kan give inspiration og modstand. Ved pædagoguddannelsen på University

College Nordjylland (UCN) vælger de studerende et valgfag på 5. semester.

Der arbejdes med dette valgfag før, under og efter 3. praktik. Ved uddannelsens afdeling i Thisted udbydes valgmodulen Kreative udtryksformer, som har fokus på det stedsspecifikke. Her arbejdes der med æstetiske læreprocesser med udgangspunkt i steder. Der kan fx arbejdes med sites i naturen, i det offentlige rum eller på museer og andre institutioner. I modul 10 er der fokus på studerendes egne erfaringer med stedsspecifikke æstetiske læreprocesser. I 3. praktik anvender de studerende disse erfaringer i deres pædagogiske arbejde. I modul 11, efter praktikken, planlægger, gennemfører, analyserer og evaluerer de studerende pædagogiske forløb med selvvalgte målgrupper. I samarbejde med disse målgrupper skaber de et 'sted'.

Frembringelsen af stedet og aktiviteten på stedet kan beskrives som en kollektiv æstetisk læreproces, hvor alle deltageres bidrag har betydning og bidrager til proces og produkt. De studerende har den teoretiske del af valgfaget fælles, men arbejder i praksisdelen inden for de tre specialiseringer i pædagoguddannelsen, og generelt i forhold til æstetisk dannelse.

Undervisningen består af både teoretiske oplæg og praktiske og kunstneriske processer. De studerendes egne æstetiske læreprocesser faciliteres af underviser og inviterede kunstnere.

Underviseren vejleder, når de studerende selv planlægger, gennemfører og

AF DE STUDERENDES ARBEJDSPORTFOLIO FREMGÅR DET, AT DERES MÅL MED AT SKABE ET FRISTED ER:

- AT SKABE ET FRIRUM FOR BEBOERNE.
- AT LAVE NOGET, BEBOERNE HAR EJERSKAB OVER.
- AT LADE BEBOERNE FÅ INDFLYDELSE.
- AT ALLE SÆTTER DERES PRÆG PÅ STEDET.
- AT GIVE SLIP PÅ EGNE FORVENTNINGER OG FORESTILLINGER.

evaluerer et konkret arbejde med at skabe et `sted` sammen med en valgt målgruppe. Når der arbejdes med æstetiske læreprocesser i 3. praktik, er det med fokus på innovation og forandringsprocesser. Som ansvarlig for dette valgmodul har jeg inviteret alle studerende ved valgmodulet 2016-2017 til at deltage i forsknings- og udviklingsprojektet.

Stedet som udgangspunkt for forskning og udvikling

FOU-projektet "Et fint sted at være" er et toårigt projekt (januar 2016-december 2017). Det er startet ved Udviklingscenter for Kultur og Pædagogik ved VIA UC og videreført og videreudviklet ved pædagoguddannelsen UCN, da pædagoguddannelsen i Thisted overgik til UCN i 2016. Der har fortsat været sparring med udviklingscenteret ved VIA UC.

Forskningsspørgsmålet er: Hvad er stedsspecifik kunstpædagogisk arbejde? Er det relevant for kvalitet i en nutidig pædagogisk praksis inden for de tre specialiseringer? Hvordan kan man helt konkret arbejde kunstpædagogisk med udgangspunkt i det stedsspecifikke?

Feltet er et kunstpædagogisk, æstetisk-pædagogisk felt. Projektet er baseret på forskning inden for æstetik (Flensborg, 2009; Jørgensen, 2015a; Illeris, 2015) og nyere teori om `sted` (Aure et al., 2015). Dele af denne teori anvendes også i undervisningen. I denne artikel vil jeg med udgangspunkt i teori om æstetik og æstetisk læring belyse, hvordan kunstpædagogisk arbejde med det

stedsspecifikke kan tilføje noget nyt til pædagogisk praksis.

Sammen med i alt 32 pædagogstuderende og i samarbejde med udvalgte institutioner undersøger jeg, hvordan man helt konkret kan arbejde kunstpædagogisk med det stedsspecifikke.

Empirien, der består af fotos, videoer, logbøger og observationer, er indsamlet af studerende, der er blevet bedt om at dokumentere deres stedsspecifikke arbejde. Dette har givet et stort og mangefacetteret empirisk materiale, der viser, hvordan de studerende har grebet arbejdet an. Dette dokumenteres digitalt, og der er foretaget en sammenlignende analyse. Artiklen er skrevet på baggrund af udvalgte dele af den indsamlede empiri. Jeg har valgt at belyse et enkelt af de studerendes projekter som et casestudie for at give et helt konkret eksempel på de studerendes kunstpædagogiske arbejde.

Casen analyseres med relevant teori om æstetisk læring for at belyse, hvilken betydning de studerendes valg har i forhold til det kunstpædagogiske arbejde med `sted`. De 32 studerende, der medvirker i projektet, har opdelt i grupper, arbejdet med det stedsspecifikke på forskellige måder, og eksemplet i denne case er en ud af mange måder at arbejde med `sted`, æstetiske læreprocesser og pædagogik på. De fem studerendes arbejde med beboerne og deres fristed kan, belyst med teori om æstetiske læreprocesser, være med til at anskueliggøre, hvordan kunstpædagogisk arbejde med udgangspunkt i `sted` kan påvirke både det individuelle,

det sociale, det kulturelle og de pædagogiske handlemuligheder.

Fristedet – en case

Henriette Christina Mose, Halda Terja Ósa, Sidsel Meinertz Søe-Larsen og Elisabeth Kloster er studerende ved pædagoguddannelsen med valgfaget Kulturelle udtryksformer og værdier. De har specialiseringen 'social og special' (SOS) og vil gerne arbejde stedsspecifikt i valgfaget med mennesker med demens og nedsat funktions-evne. De kontakter derfor Bofællesskabet Søskrænten. Her vil de gerne skabe et fristed sammen med beboerne. Et fristed, der kan betyde helle, oase, refugium og åndehul.

De studerende starter med at besøge beboerne på deres egne værelser for at tage fotos og hente inspiration. De afholder et møde med dem, der har lyst til at være med, og hører om deres ideer. Det aftales, hvad der skal laves, hvordan og af hvem. Som ramme for fristedet vælger de et udhus ved bostedet.

Nedenstående foto (Figur 1) viser processen ved det første møde. De fem studerende inddrager beboerne ved at tage deres ideer og kvalifikationer med i planerne for udvikling af fristedet. Der tages noter, og der er tegnet en skitse.

Nedenstående illustration (Figur 2) viser, hvordan udhuset ser ud ved projektets start. Udhuset ligger lige neden for bofællesskabets spisesal. Alle beboerne kigger lige ud på det hver dag. Det er et godt og solidt bygget udhus, men det fremstår rodet og trist, og det er ikke inspirerende.

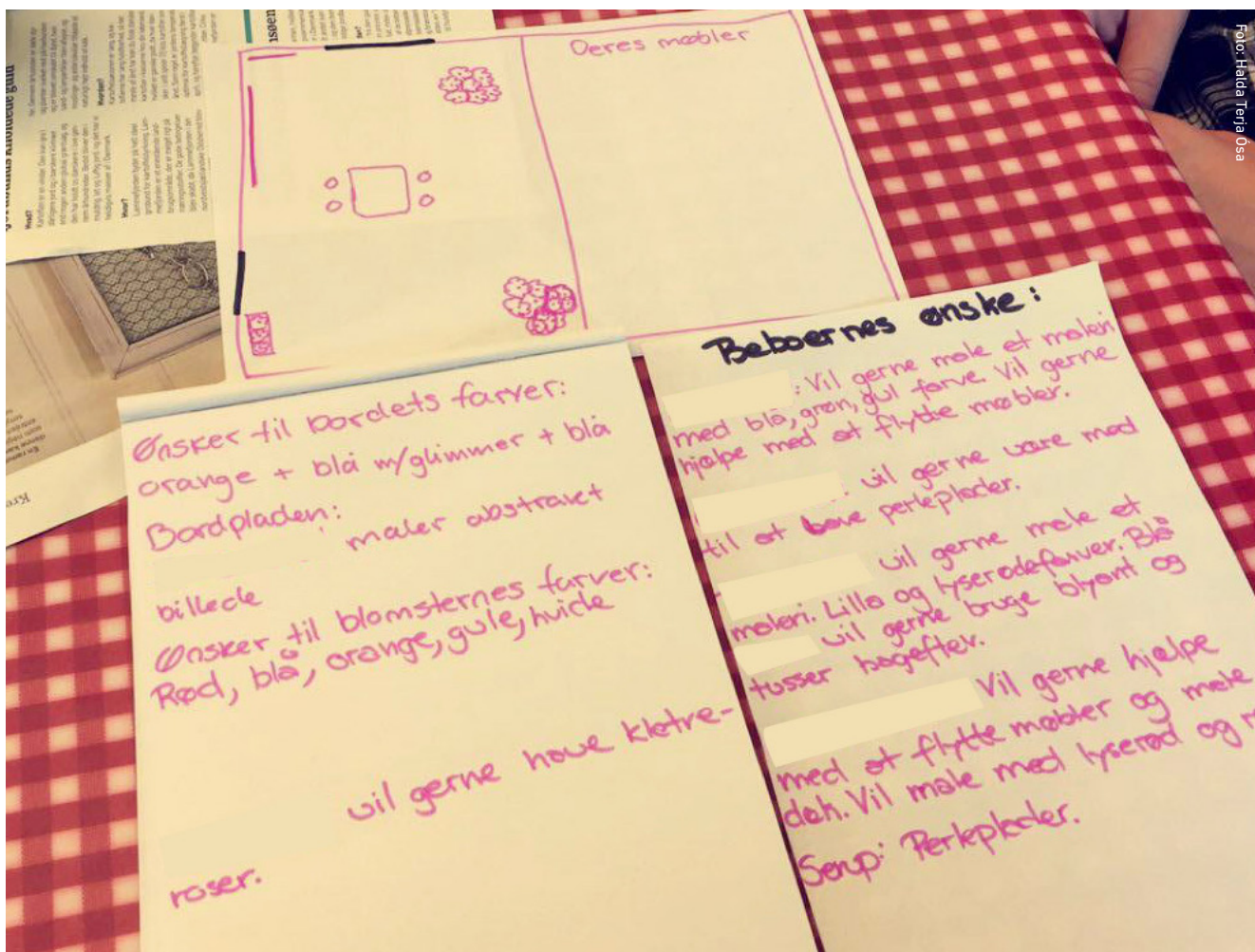


Foto: Haida Terja Osa

Figur 1: Første møde med beboerne.

Beboerne arbejder meget engageret med at ændre udhuset til et nyt 'sted', et frirum. Der er musik til arbejdet hver dag. En af de studerende spiller på guitar nogle af dagene. Sammen har deltagerne valgt, at stedet skal være farverigt og festligt. En beboer holder fast på, at der skal være en sofa med armlæn, så det kommer der. Beboernes evner og interesser – for havearbejde, at male, at lave perleplader m.m. – bringes i spil.

Ved indvielsen af stedet inviteres beboere og pårørende på kaffe og kage, den røde snor klippes over af en aktiv beboer, og lederen af bostedet holder en lille tale. Hun påpeger det flotte arbejde og fortæller, at det har været spændende at følge processen, fra de studerende kom med et stykke blankt papir, til de holdt møder med beboerne om stedet og fandt ud af, hvordan det skulle være. Hun fortæller, at de har været der i al slags vejr og har skabt stedet sammen med beboerne. Alle de deltagende beboere har sat deres præg



Foto: Haida Terja Osa

Figur 2: Udhuset ved bostedet.

på stedet. Hun er imponeret over måden, det er grebet an på. (Kilde: Video filmet af studerende).

Glæden ved stedet går igen, da en beboer interviewes af de studerende:

Beboeren er tydeligvis tilfreds med stedet. Han har også vist stort engage-

ment i processen med at skabe stedet.

Der er flere små film fra ferniseringen, og flere beboere bliver interviewet. I videoer og fotos ses det, at beboerne er glade for stedet, føler ejerskab og har indflydelse. Dette stemmer godt overens med de studerendes mål med

Interviewer: Vil du sige noget om stedet, vi har lavet her?

Beboer: Ja, det er så fantastisk!

Interviewer: Det er fantastisk. – Hvad synes du, er godt ved det?

Beboer: Ja, der er noget hyggeligt ved det –og vi har haft nogle gode dage sammen.

Interviewer: Ja, lige præcis. Kan du li' farverne, vi har malet?

Beboer: JA! Det kan jeg!

En anden interviewer: Hvad er det for nogle ting, dette her sted kan bruges til?

Beboer: Det kan bruges til så meget [meget]. Man kan hygge sig, og så kan man sidde og tegne herude også, hvis man vil det, eller lave perler.

Interviewer: Man kan lave perler, ja. Kan du lide farverne?

Beboer: JA! Det kan jeg. Jeg synes, de er simpelthen så fantastiske. – Efter regnbuens farver.

Interviewer: Det er nemlig regnbuens farver!

Beboer (griner): Ja-ha! Det er i hvert fald et dejligt sted. I hvert fald.

Jeg synes, at det er det bedste sted her!

Kilde: Video filmet af studerende

beboerne kan se ned på fristedet og få lyst til at gå udenfor for at være virksomme på fristedet. Er man lydhør over for disse ideer, kan institutionens kultur således blive påvirket af arbejdet med det stedsspecifikke.

Det er tydeligt, at den æstetiske læreproces, som beskrives her, ikke udelukkende er en proces med at skabe et værk og udstille det. Projektet har betydning for både det individuelle, det sociale og det kulturelle (Drotner 1999). I forhold til det individuelle perspektiv har beboeren, der interviewes i casen, en stor betydning i projektet, og han har bidraget både fysisk og psykisk til at få projektet til at fungere. Han har skabt godt humør og har arbejdet koncentreret for at gøre det til et godt sted. På det sociale plan er beboerne blevet enige om et udtryk, som de har skabt i fællesskab og sammen kan være stolte af og glade for. Kulturelt påvirker arbejdet med stedet både den enkelte, fællesskabet, pædagogikken og muligheden for samvær og interaktion.

Modellen herunder viser en æstetisk undersøgelse, og inden for rammerne af denne ses et lodret felt omkring stedet med både beboer(e) og studerende.

projektet. Det er lykkedes for dem at skabe et fristed, som beboerne føler ejerskab til, og hvor beboerne har indflydelse og sætter deres præg på stedet.

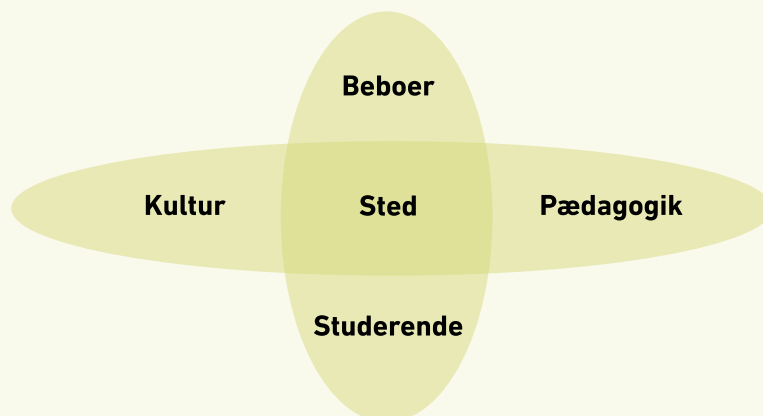
Analyse af casen

Stedet tilbyder forskellige handlemuligheder (affordance), og den enkelte ser og kan gribe de handlemuligheder, der er relevante for vedkommende (Gibson, 2000). Møblerne i fristedet appellerer til, at man sidder i dem og ved dem. Blomsterne og krydderurterne inviterer til, at man dufter til dem.

Farverne appellerer til, at man nyder synet. Beboeren påpeger endnu en affordance, nemlig at stedet giver mulighed for og skaber lyst til tegne og at arbejde med perleplader. Traditionelt set er disse aktiviteter, der foregår indenfor. Stedet og processen med stedet har givet beboeren den ide, at man også kan gøre det udenfor, på stedet, fremover. Det er således en affordance, der virker fra fristedet og op til spisestuen, hvor

Processen med beboerne kan illustreres i nedenstående model:

ÆSTETISK UNDERSØGELSE



Figur 3: Model for æstetisk undersøgelse omkring 'sted'. Modellen er udviklet som illustration af den æstetiske undersøgelse omkring sted i et pædagogisk projekt. Hanne Kusk.

De bidrager i fællesskab med ideer, håndværk, eksperimenter, energi og fordybelse i projektet for at være med til at skabe et fristed, der kan være til glæde for alle. I det vandrette felt inden for den æstetiske undersøgelse ses kulturen og pædagogikken omkring stedet. Den eksisterende kultur i institutionen påvirker måden at opfatte rum og steder på, og det nye fristed er med til at påvirke kulturen for, hvad beboere og ansatte kan være sammen om og hvordan. Her spiller pædagogikken ind. De studerendes kendskab til målgruppen, til deres hverdag, til anerkendende pædagogik, inklusion og medinddragelse influerer på stedets muligheder. Desuden har de studerendes kendskab til æstetik og æstetisk arbejde med sted indflydelse på eksperimentet. De studerendes æstetiske undersøgelse omkring 'sted' foregår således sammen med beboerne, og det resulterer i et fristed, som vil blive anvendt i en tid, fordi det svarer til de behov og ønsker, som beboerne har for et fristed.

Den æstetiske læreproces i dette projekt kan ikke reduceres til at handle om indtryk og udtryk. Flensborg (2009) beskriver ud fra Borriaud den relationelle æstetik og socialkonstruktionisme som en mulig vinkel på æstetik. Ifølgende bidrager den socialkonstruktivistiske model "til at synliggøre, at:

- RELATIONEL PRAKSIS ER SKABELSE AF RAMMER, HVORI RELATIONER KAN REALISERES MELLEML INDIVIDER, INSTITUTIONER, SYSTEMER.
- VÆRKET ER DET NET AF RELATIONER, SOM RAMMERNE MULIGGØR.
- ET VÆRK, DER OPERERER RELATIONELT, ETABLERER ET RUM, KONKRET ELLER VIRTUELT, HVORI UDVEKSLINGEN KAN FOREGÅ"

(Flensborg, 2009, s. 184).

Ses projektet med fristedet i denne optik, skaber de studerende en ramme for pædagogisk arbejde, da de samarbejder med beboerne på bostedet. Men de skaber også en æstetisk ramme, der muliggør udveksling i relationer. Både i planlægningen, imens stedet skabes og til den efterfølgende fernisering realiseres relationerne, og der udveksles ideer, syn på materialer, metoder, arbejdsformer og samvær, samtidig med at samarbejdet resulterer i et konkret resultat. Dette samarbejde influerer på den måde, hvorpå stedet efterfølgende tages i brug, og på den betydning, som stedet tillægges, som en ramme for det relationelle.

Ifølge Flensborg er der tale om "[...] en modellering af mulige verdener – fremvisning af handlingsmuligheder og livsmåder i en allerede etableret virkelighed – ikke utopi" (Flensborg, 2009, s. 184).

Projektet med fristedet er et reelt samarbejde, en reel relation og et helt konkret brugbart rum, som får betydning for både studerende, beboere og institutionen. Derfor kan arbejdet med 'sted' være med til at ændre deltagernes hverdagsliv og institutionens kultur.

Jørgensen tilføjer en anden vinkel til arbejdet med det æstetiske. Hun skriver: "Når vi skaber rum for at reflektere frit, giver vi mulighed for at forestille sig andet end det, der tages for givet. Den æstetiske læring udvikler således evnen til at tænke kritisk – på en konstruktiv måde" (Jørgensen, 2015b). I projektet med fristedet har beboerne sammen med de studerende tænkt kritisk i forhold til deres hverdag. De har reflekteret over, hvad et fristed kan være, og hvordan de gerne vil have deres fristed. Det ligger i begrebet fristed, at det er et helle eller et fristed fra noget. De studerende har

skabt rammerne for denne betydningsfulde kritiske og konstruktive tænkning. Ifølge Jørgensen bygger den æstetiske erfaring, som både beboere og studerende her opnår, på erfaringer, som kan være udviklende og dannende. Erfaringerne er, at man selv kan skabe nogle rammer, der er gode at være i, og at det skabte 'sted' kan medføre nye og anderledes handlinger i hverdagen. Ifølge Jørgensen er sensitivitet en del af den æstetiske læring (Jørgensen, 2015b). Både beboere og studerende udviser følelser, fornemmelse og sans for arbejdet med dette 'sted'. De studerendes opmærksomhed på beboernes glæde ved særlige farver, musik og stemninger er en væsentlig del af læringen. Jørgensen mener også, at æstetisk læring kan åbne for noget, der er større end mennesket (Jørgensen, 2015b) Her kan dette noget være frihed og samhørighed.

Med Illeris kan projektet belyses på en tredje måde: Æstetiske læreprocesser handler for Illeris om performance, hvor form "[...] aktiveres, iscenesættes, kropsliggøres, kopieres, eksperimenteres med, transformeres, dokumenteres i processer [...]" (Illeris, 2009, s. 127). Her er det beboernes hverdag og den måde, de performer på, der danner basis for transformative processer, hvor der eksperimenteres med andre måder at være sammen og skabe noget sammen på. Denne performativitet, som beboere og studerende udfører, er en aktiv måde at forholde sig kritisk og undrende over for hverdagen. Det består ganske simpelt i, at gøre noget andet. Ved denne eksperimenterende og medforskende tilgang 'gør' eller performer beboerne i samspil med de studerende en ny hverdag, ikke en utopisk hverdag, men en ægte og reel hverdag.

De studerende har desuden et mål for projektet, der handler om at give slip på egne forestillinger og forventninger. Dette handler om, at de ikke ønsker, at det er deres forestillinger og forventninger, der skal være gældende, men at det er beboernes ideer og ønsker, der er i fokus. Arbejdet med de studerendes egne forventninger og forestillinger beskrives i en studieopgave, hvor de fem studerende skriver om undervisningen i modulet:

VI LÆRTE AT GIVE SLIP OG LADE DEN ÆSTETISKE PROCES OG BEBOERNE TAGE STYRINGEN. VI HAR IGENNEM VORES PROJEKT OPLEVET, HVOR GODT DET NETOP KAN BLIVE, HVIS MAN TØR GIVE SLIP PÅ STYRINGEN OG PLANLÆGNINGEN OG LADE DEN ÆSTETISKE PROCES STYRE SIG SELV.

VI OPLEVEDE, HVILKEN POSITIV RETNING PROJEKTET TOG, NÅR VI GAV PLADS TIL AT FØLGE BEBOERNES UMIDDELBARE INDSKYDELSE, OG [VI] TURDE SLIPPE KONTROLLEN OG DEN FORUDINDTAGEDE FORVENTNING TIL PROJEKTETS RESULTAT"

(Kilde: De studerendes studieopgave).

Det er et tilbagevendende dilemma i æstetiske læreprocesser på pædagoguddannelsen, det at turde give plads til deltagernes medindflydelse og samtidig arbejde for, at både proces og produkt får håndværksmæssig og/eller kunstnerisk kvalitet.

Sammenfatning

Casen viser arbejdet med at skabe et konkret 'sted', et fristed, sammen med beboerne på et bosted. Det æstetiske eksperiment illustreres i en model, der viser de grundlæggende elementer i det kunstpædagogiske arbejde med 'sted'. Med æstetisk teori (Flensborg, 2009; Jørgensen, 2015; Illeris, 2009) analyseres casen, og forskellige facetter ved det kunstpædagogiske arbejde med 'sted' belyses. Med begrebet affordance (Gibson, 2000) påpeges fristedets handlemuligheder eller indbydelser til beboerne.

Drottners tre niveauer for æstetisk læring (Drotner, 1999) anvendes til at vise betydningen af at arbejde både individuelt, socialt og kulturelt, og at netop den kulturelle del af æstetisk læring er tydelig i arbejdet med sted. Med Flensborgs (2009) beskrivelse af en socialkonstruktivistisk vinkel på æstetisk arbejde påpeges betydningen af projektets mulighed for at skabe rammer for det relationelle og de muligheder, dette giver for samvær og pædagogik. Med Jørgensens (2015) vinkel på det æstetiske synliggøres muligheden for at tænke kritisk på en konstruktiv måde og for at få øje på noget, der er større end det enkelte menneske. Med Illeris' (2009) performative tilgang til æstetik ses betydningen af, at arbejdet med sted også medfører muligheden for at gøre noget andet, at skabe ny handling. Det kunstpædagogiske arbejde med det stedspecifikke,

viser sig således i den konkrete case at give mulighed for at skabe nye rammer for det relationelle, og hermed for en anden form for samvær og pædagogik, og desuden at give mulighed for en kritisk konstruktiv tænkning i forhold til hverdag og 'sted' og endelig at give mulighed for ny og anderledes handling. Desuden opstår muligheden for at indgå i noget, der er større end det enkelte menneske selv, her frihed og fællesskab.

Der er givet et eksempel på, hvordan man helt konkret kan arbejde kunstpædagogisk med udgangspunkt i det stedspecifikke, som her er bundet til et bosted. Men eksemplet giver samtidig et indblik i, hvilken betydning det kan have at arbejde pædagogisk med 'sted' som udgangspunkt. Borgerinddragelse via æstetiske projekter er et felt, der er relevant mange steder i samfundet. De studerende har skabt forandringer

sammen med brugergruppen i stedet for at skabe forandringer *for* brugergruppen. Det gør en væsentlig forskel i forhold til medborgerskab og samskabelse. De studerende har erfaret, at deres rammesætning og facilitering af æstetiske undersøgelser sammen med brugergruppen har stor betydning for proces og produkt. Beboernes fysiske og mentale involvering er påvirket af denne rammesætning og af de studerendes tilgang til arbejdet. Casen åbner derfor samtidig for en diskussion af, hvilke kvalifikationer en moderne pædagog skal besidde for at kunne udvikle og forandre det pædagogiske arbejde. Desuden kan det åbne for overvejelser over, hvordan borgere kan inddrages i forandringsprocesser med udgangspunkt i 'sted', flere steder i samfundet.

Tak

Tak til de deltagende studerende, institutioner, børn og voksne, der har bidraget, til instruktør Gitta Malling fra Limfjords-teatret for sparring og inspiration og til musiker Viggo Steincke for at skabe denne video fra projektet¹:



¹ Link: www.steincke.dk/foredrag-og-undervisning

Litteraturliste

- Aure, M., Berg, N.G., Cruickshank, J. & Dale, B. (2015): Med sans for sted. Nyere teorier. Bergen: Fagbokforlaget Norge.
- Drotner, K. (1999): At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik og pædagogik. København: Gyldendal.
- Flensborg, I. (2009): Æstetikmodeller i billedkunst. I Æstetiske læreprocesser i teori og praksis. (s. 181-186). Værløse: Billesø og Baltzer.
- Gibson, E.J. & Pick, A.D. (2000): An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development. New York, NY: Oxford University Press.
- Illeris, H. (2009): Æstetiske læreprocesser som performative handlinger – Overvejelser over subjektivitet, identitet og form. *Cursiv*, 4, s. 115-130.
- Jørgensen, D. (2015a): Nærvær og eftertanke. Mit pædagogiske laboratorium. Skive: Forlaget Wunderbuch.
- Jørgensen, D. (2015b): Æstetisk læring. *Kirken Underviser*, 4.

Figur 4: Fristedet - skabt sammen med beboerne.

Foto: Hald Torja Osa

Projektet har betydning for både det individuelle,
det sociale og det kulturelle.

Drotner 1999



NÅR SPROGET GIVER MENING I PRAKSIS

Om Sprogfitness og effekten af en pædagogisk-æstetisk tilgang til sprogarbejdet i dagtilbud

Tekst: **Kasper Moes Drevsholt**
Adjunkt, Pædagoguddannelsen, UCN

Denne artikel formidler resultatet af et aktionsforskningsprojekt vedrørende effekten af en pædagogisk-æstetisk tilgang til sprogarbejdet i dagtilbud. Øget viden om sprogets betydning for barnets sociale og emotionelle udvikling og læring samt politisk bevågenhed har sat sproget højt på dagsordenen i danske dagtilbud. Men det er langt fra alle dagtilbud, der har sprogarbejdet integreret som en del af den pædagogiske kerneopgave med langsigtet kombination af sproglige, sociale og kognitivt meningsfulde interaktioner.

I denne artikel flytter jeg fokus fra barnet og stiller i stedet skarpt på pædagogen og dennes rolle i sprogarbejdet. Udgangspunktet har været projektet Sprogfitness, et samarbejde mellem Aalborg Bibliotekerne og pædagoguddannelsen ved UCN omkring kombinationen af leg og sprog.

Med udgangspunkt i Sprogfitness-legene har jeg undersøgt, hvilken effekt en pædagogisk-æstetisk tilgang har for pædagogens engagement i sprogarbejdet og for kvalificering af sproglige praksisformer i dagtilbud. Dette er sket i tæt samarbejde med studerende og pædagoger, hvis praksis der forskes i.

Resultaterne peger på, at den pædagogisk-æstetiske tilgang kan bidrage til synliggørelse af ikke kun barnets, men også pædagogens kompetencer. Derved fremmes lysten til gensidig udveksling af viden og ideer til gavn for barnets sprogudvikling og

pædagogens oplevelse af meningsfuldhed.

Artiklen indledes med en redegørelse for projektets udgangspunkt. Herefter følger en gennemgang af teoretiske og metodiske overvejelser, inden jeg i artiklens sidste del fremhæver væsentlige resultater fra projektet.

Sprogarbejdet i dagtilbud

Sprog betyder alverden, ikke mindst for børnene.

Sproget er en central del af læring, tænkning og problemløsning, og det er således af afgørende betydning for barnets personlige og sociale udvikling og trivsel generelt. Men sproget kommer ikke af sig selv, og allerede fra 1-årsalderen kan der registreres forskelle i børnenes sproglige kompetencer, som danner udgangspunkt for barnets senere læring i skolen (Bleses, Jensen, Nielsen, Sehested, & Sjö, 2016; Bleses, Makransky, Dale, Højen & Aktürk, 2016; Thomsen, 2015). Den øgede viden om sprogets betydning for barnets sociale og emotionelle udvikling og læring samt den politiske bevågenhed har sat arbejdet med børns sprogudvikling højt på dagsordenen.

Børns sproglige udvikling fokuseres i dagtilbudsloven som et af læreplanstemaerne fra 2004. Dette fokus skærpes i 2007 med krav om sprogvurdering af alle 3-årige, et krav, som justeres i 2010 til udelukkende at gælde i de tilfælde, hvor der vurderes at være et potentielt behov for sprogstimulering. Og børns sprogudvikling er fortsat i fokus i det aktuelle arbejde med en styrket

læreplan i dagtilbud. Den politiske prioritering af arbejdet med børns sprogudvikling understreges desuden af muligheden for at møde forældre med økonomiske sanktioner, hvis de nægter at lade deres barn deltage i sprogvurdering og en eventuel sprogstimulering, i tilfælde hvor der vurderes at være behov herfor (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016a og 2016b).

Sprogudviklingen betragtes altså som en samfundsmæssig opgave, hvilket stiller store krav til det pædagogiske personale, og vi har således været vidne til et utal af bogudgivelser og udbud af kurser, der alle giver bud på god sprogpædagogisk praksis.

Imidlertid viser undersøgelser, at sprogarbejdet langt fra er optimalt i alle institutioner. Et studie af kvaliteten af sprogmiljøer i danske børnehaver konkluderer, at pædagogerne fortsat mangler pædagogiske redskaber og strategier til at fremme børns sproglige og kognitive udvikling såvel som en intentionel, evidensbaseret strukturering af det fysiske læringsmiljø (Marcussen-Brown, 2015).

Dette vidner om et behov for udvikling af pædagogerne kompetencer, et behov, der bl.a. pointeres af Marcussen Brown (2015 og 2017). Men man bør spørge sig selv, hvordan dette sker bedst muligt. Tendensen er, at man fortsat forsøger at øge pædagogernes viden om sprog, og udfordringen bliver at få koblet den lingvistiske viden på samtlige elementer, der påvirker barnets sprogmiljø, herunder rutinesituationer, spontane og planlagte aktiviteter og interaktioner



Fotograf: Kasper Moes Drevesholt

På billedet fra Sprogfitness 2016 er en medarbejder fra Aalborgbibliotekerne ved at 'varme op' med en gruppe børn inden sproglegene. Optakten skaber fælles fokus og motiverer børnene til de kommende lege. Parykken er en del af Sprogfitnesskonceptet og tjener det formål at skabe overskuelighed ved at fremhæve, hvem der står for legene. Desuden indbyder parykken til sjov og ballade, og pædagogstuderende italesætter, at den bidrager til en mere løssluppen rolle som facilitator af legen.

med børn og voksne, det fysiske miljø samt kontinuiteten mellem institution og hjem.¹

I dette projekt har tilgangen været en anden. Pædagoger har en række særlige kompetencer i forhold til at understøtte barnets sociale og emotionelle udvikling og en naturlig tilgang til leg. Dette er vigtige forudsætninger for arbejdet med barnets sprogtilegnelse, der jf. Thomsen (2015, s. 105) "*bedst fremmes ved langsigtet at kombinere sproglige, sociale og kognitivt meningsfulde interaktioner*".

Målet med projektet har derfor været at bidrage til synliggørelse og optimering af allerede eksisterende pædagogiske redskaber og strategier til at fremme børns sproglige og kommunikative kompetencer. Dette er forsøgt med udgangspunkt i, hvad jeg i artiklen

vil præsentere som en *pædagogisk-æstetisk* tilgang til sprogarbejdet.

Projektet

Projektets udgangspunkt er Sprogfitness, en årlig sproglegsdag, der kombinerer sprog, leg, sansning og bevægelse. Her mødes børn og voksne omkring aktiviteter, der foruden et konkret sprogligt fokus rummer andre former for ind- og udtryk.

Sprogfitness henvender sig især til de 5-7-årige og blev første gang afholdt i 2014 med støtte fra Kulturstyrelsen. Det skete på Aalborg Bibliotekernes initiativ og i samarbejde med Børnehaven Fyrtårnet, Herningvej Skole og pædagoguddannelsen i Aalborg. Med det overordnede mål at skabe glæde ved sprog, bevægelse og læsning indgik de forskellige parter i et tvær-

professionelt samarbejde omkring udarbejdelse af et idékatalog og afholdelse af en Sprogfitnessdag i Aalborg.

Samarbejdet mellem Aalborg bibliotekerne og UCN fortsatte, og Sprogfitness er efterfølgende blevet videreudviklet og afholdt i 2015 og 2016 med bred opbakning fra lokale institutioner gennem deltagelse på Sprogfitnessdagen. I 2016 blev Sprogfitnessarrangementet regionalt, og i 2017 bliver det en national begivenhed, så børn og pædagoger landet over vil blive inviteret til leg med ord.

Konceptet Sprogfitness er i forsat udvikling og har været afholdt med forskellige fokus. I 2015 var temaet inklusion, og i 2016 udgjorde børnebogskarakteren Villads fra Valby det tematiske omdrejningspunkt.



Fotograf: Kasper Moes Dreveholt

På øjebliksbilledet fra legen Dyreimitation ses studerende og børn fordybet i en fælles fortælling om dyreriget gennem sproglige og kropslige udtryk.

Sproglegene som æstetiske afprøvninger i samarbejdet omkring Sprogfitness skaber bibliotekerne den formelle ramme for arrangementet, mens selve legene designes af pædagogstuderende og tænkes ind i et pædagogisk, sproginkluderende arbejde. Opgaven for de studerende er således ikke blot at designe en sprogøvelse, men samtidig at facilitere kollektive læreprocesser, hvor det enkelte individ får mulighed for at indgå som del af et større fælles udtryk.

Med dette mål for øje designes legene som æstetiske afprøvninger. Som teoretisk ramme læner vi os op ad Austring og Sørensen (2006) definition af æstetik som et nutidigt begreb:

Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser (Austring og Sørensen, 2006, s. 68).

Et eksempel på sproglegen som æstetisk medie er legen Dyreimitation fra Sprogfitness 2016. I legen arbejdes med børnenes begrebsforståelse og en række andre kommunikative kompetencer i en sproglig og kropslig fortælling,

hvor børn og voksne sammen fortolker verden, her dyreriget. Dette sker ved at deltagerens personlige indtryk af verden formes i et fælles udtryk. Formen, som i dette tilfælde både er den verbalsproglige form, kroppen og stemmen, er symbolsk i sin reference til dyrene og fortællingens indhold, og den er sanselig i den forstand, at det kommunikative udtryk henvender sig til én eller flere sanser. For eksempel benytter den voksne på billedet sig at et kropssprog, der henvender sig til synssansen, når han agerer løve.

Austring og Sørensen (2006) argumenterer for en didaktisk vekslen mellem tre sideordnede, analytisk forskellige, men i praksis ofte uadskillelige læringstilgange:

1. EMPIRISK LÆRING
2. ÆSTETISK LÆRING
3. DISKURSIV LÆRING

Den empiriske læringsmåde er det direkte sansede møde med verden, som medfører en tavs, kropsligt forankret viden. Den æstetiske læringsmåde er et æstetisk-symbolsk møde med verden, hvor de sanselige, følelsesmæssige og refleksive erfaringer bearbejdes gennem produktion eller perception af æstetiske udtryk. Den diskursive læringsmåde er et teoretisk-repræsentativt møde med verden gennem abstrakt symboldannelse som fortolknings- og formidlingsredskab. Denne læringsmåde er ofte den dominerende i uddannelsesmæssig kontekst, hvor virkeligheden søges beskrevet teoretisk-analytisk.

Disse tre læringstilgange kan forenes i den æstetiske læringsproces. Som vi så det i legen 'dyreimitation', gør den æstetiske mediering det muligt for deltagerne at omsætte deres indtryk af verden (perceptuelle såvel som emotionelle) til æstetiske formudtryk, som giver mulighed for diskursiv refleksion over kommunikation om sig selv og verden (jf. Austring og Sørensen, 2006).

Med afsæt i Austring og Sørensen (2006) definition af æstetik og

beskrivelse af æstetiske læreprocesser, og med betoning af kommunikationens sociale aspekt, kan sprogarbejdet ud fra en æstetisk tilgang defineres som:

SPROGUDVIKLENDE
INDSATS MED IND-
DRAGELSE AF SOCIALE
OG EMOTIONELLE
ASPEKTER Gennem
PERCEPTUELLE OG
EMOTIONELLE
STIMULI OG ÆSTETISK
MEDIERING.

Med begrebet pædagogisk-æstetisk tilgang til sprogarbejdet i dagtilbud, menes, at sprogarbejdet integreres i den øvrige pædagogiske indsats. Det sker, hvis sprogindsatsen bliver en del af den daglige pædagogiske praksis og betragtes som en del af løsningen på den pædagogiske kerneopgave. I dagtilbudsloven lægges der op til, at sprogarbejdet inddrages i den generelle pædagogiske indsats omkring barnets trivsel, udvikling og læring, og i den aktuelt gældende vejledning om dagtilbud fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling præciseres det, at ikke blot den diskursive dimension skal prioriteres:

Muligheden for udvikling af sproglige færdigheder skal forstås i bred forstand, så det også omfatter f.eks. talesprog, skriftsprog, tegnsprog, kropssprog, billedsprog og matematisk sprog. Det er derfor ikke blot det verbale sprog, men også det nonverbale sprog som udtryksmåde, dagtilbuddene og personalet skal fokusere på i den pædagogiske indsats (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015, s. 170)

Den pædagogisk-æstetiske tilgang til sprogarbejdet i dagtilbud synes således oplagt, men det fordrer en bevidsthed omkring sproget og dets funktion i forhold til interaktion, tænkning m.m. Som pointeret af bl.a. Thomsen (2015) kan et ensidigt fokus på barnets sprog ud fra sprogvurderinger m.m. imidlertid resultere i uhensigtsmæssige fortolkninger

af den (sprog-)pædagogiske opgave, som kan lede til en kompensatorisk tilgang til barnet.

Sprogfitnesslegene som afsæt for det aktuelle projekt

I forbindelse med den første afholdelse af Sprogfitnesslegene udarbejdede Lund og Jensen (2014) en evaluerende rapport om legene og deres effekt. Evalueringen peger på en øget interesse hos pædagogerne for at arbejde med sprog og for selv at tilegne sig mere viden om arbejdet med børns sprogudvikling. Forfatterne bag rapporten bemærker:

I den læseforberedende fase er der behov for viden om, hvad der har betydning for stimulering af børns lyst til at kunne læse, og hvilke forudsætninger læsning stiller. I den forstand er det et værdifuldt resultat af Sprogfitness, at en overvældende andel af de pædagoger, der har deltaget, udtrykker ønske om at få mere viden om sprogstimulering (Lund og Jensen, 2014).

I mit projekt har jeg taget udgangspunkt i disse betragtninger og deres relevans i forhold til det italesatte behov for opkvalificering af pædagogers kompetencer til at understøtte børns sproglige og kognitive udvikling. Således har jeg med fokus på kollektive æstetiske læreprocesser undersøgt Sprogfitnesslegenes meningsskabende effekt og betydningen heraf i forhold til kvalificering af sproglige praksisformer i dagtilbud. Det har altså ikke drejet sig om planlagte sprogindsatser alene, men i lige så høj grad om opmærksomheden på sprogets anvendelse og betydning i den øvrige pædagogiske praksis. Jeg har arbejdet ud fra det overordnede undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan kan æstetiske udtryksformer bidrage til øget fokus på og optimering af sprogarbejdet i dagtilbud?

Aktionsforskning

Mine undersøgelser er gennemført som aktionsforskning med et flerstrengt undersøgelsesdesign.

Aktionsforskning er en kvalitativ form for forskning, der baserer sig på sammenhængen mellem erkendelse og forandringsprocesser. Udgangspunktet for denne metode er, at den relevante viden skabes gennem forandringer igangsat af både undersøger og projektdeltagere fra praksis. Forskningen sker således i

tæt samarbejde med de projektdeltagere, hvis praksis der forskes i (Lauersen, 2012; Kildedal & Lauersen, 2012).

I forløbet har jeg så at sige stået på to ben. På den ene side har jeg samarbejdet med praksis gennem såkaldte workshops, og parallelt hermed har jeg, på den anden side, i samarbejde med Aalborg Bibliotekerne og studerende arbejdet frem mod afholdelsen af Sprogfitnessbegivenheden.

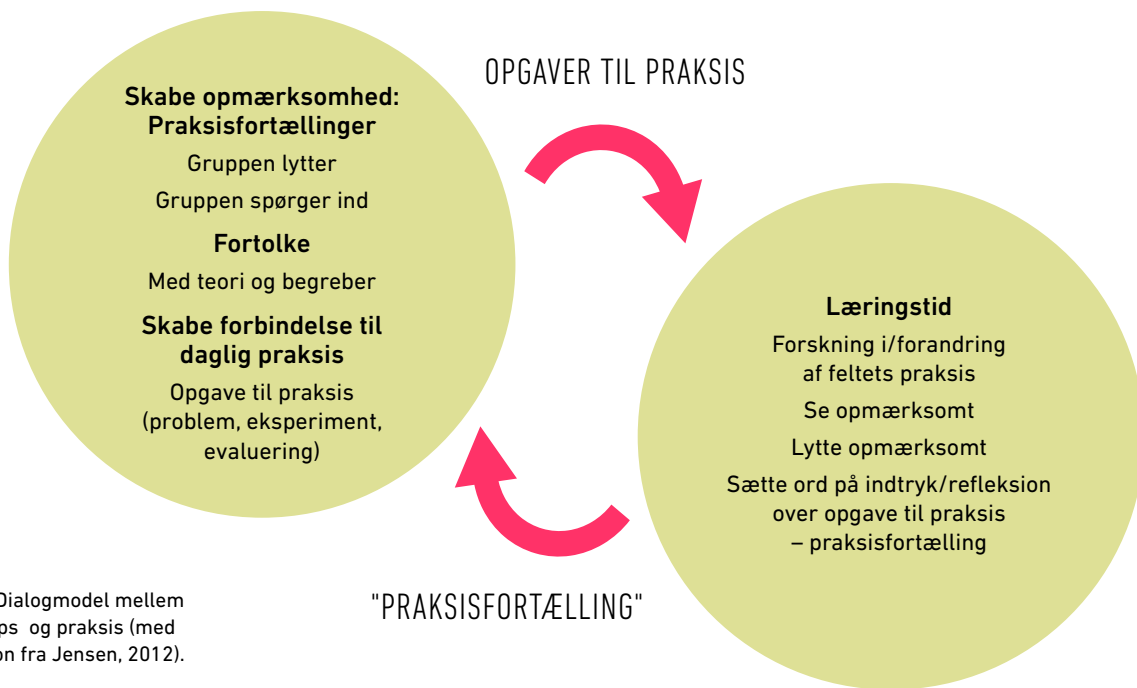
Samarbejdet med praksis i workshops

Jeg har undersøgt sprogpædagogisk praksis i samarbejde med ansatte fra to lokale institutioner. Fra den ene institution, en børnehave, deltog tre pædagoger. Fra den anden, en integreret institution, deltog en fastansat pædagogmedhjælper og institutionens sprogpædagog, som foruden at have deltaget i forskellige kurser om emnet har flere års erfaring med arbejdet med børns sprogudvikling. Af logistiske årsager har jeg arbejdet med de to institutioner hver for sig.

Inden projektets start er deltagerne blevet bedt om at svare på spørgsmål om forventninger til deltagelse i projektet samt syn på og erfaringer med arbejdet med børns sprogudvikling. Svarene har været med til at skabe en rød tråd i projektet og har dannet udgangspunkt for den afsluttende evaluering.

Workshoppene er tilrettelagt med inspiration fra Jensen (2012). De er bygget op efter et cyklisk design, der starter med identifikation af udfordringer og udviklingspotentiale med henblik på at skabe løsningsforslag og teoretiske tilgange til forskning i egen praksis. Disse løsningsforslag afprøves efterfølgende i praksis, og evaluering heraf danner udgangspunkt for den efterfølgende workshop, hvor udfordringer og udviklingspotentiale atter er genstand for undersøgelse.

Forbindelsen fra workshoppene til praksis skabes gennem arbejdet med styrkelse af børns sprogudvikling gennem kollektive æstetiske læreprocesser. På den ene side arbejder vi med den konkrete sprogstimulerende indsats i de to institutioner, og samtidig hermed undersøger vi på den anden side betydningen af den æstetiske tilgang i forhold til pædagogens oplevelse af mening i sprogarbejdet. Vi arbejder derfor ind i praksis gennem refleksion og



Figur 1. Dialogmodel mellem workshops og praksis (med inspiration fra Jensen, 2012).

begreber, som kan anvendes som redskaber til at udforske praksis gennem afprøvning, indsamling af data og identifikation af problemstillinger.

Forbindelsen den anden vej, fra praksis til workshopene, sker gennem projektdeltagernes indsamling af data om sprogarbejdet i deres daglige pædagogiske praksis. En af metoderne til at støtte dem heri har været at formulere en eksperimenterende 'opgave' ud fra et oplevet behov. Denne opgave afprøves i praksis, og projektdeltagerne er blevet bedt om at medbringe praksisfortællinger, her forstået i meget bred forstand som produkter, der støtter projektdeltagernes formidling af erfaringer og observationer, fx fotos.

Projektdeltagerne har mødt disse opgaver med begejstring og har bemærket effekten heraf i forhold til at fastholde dem i projektet i perioderne imellem workshopene. Det har imidlertid været en udfordring for dem at finde tid til produktionen af de såkaldte praksisfortællinger i, hvad de oplever som en travl hverdag. Således har visse produkter begrænset sig til observationer i notatform med henblik på mundtlig overlevering. Disse observationer er blevet ført til referat ved hver workshop. Sammenkoblingen mellem workshop og praksis er illustreret i denne model for workshopene, inspireret af Jensen (2012).

Drivkraften i workshopene har været projektdeltagernes konkrete problemstillinger og behov for forandringer og dermed behov for viden og redskaber til at eksperimenterere. På den måde er forandringer og indsamlet empiri knyttet til en lokal kontekst, men gennem udvikling af teori og efterfølgende afprøvning i praksis tilstræbtes at fremdrage mere almene aspekter ud af det kontekstuelle.

Her har det først og fremmest været mit job i forskerrollen at rette opmærksomheden mod den almene viden, men det er sket i samspil med projektdeltagerne, bl.a. i forbindelse med evaluering af deres eksperimenter fra praksis. For at imødekomme det faktum, at nedslag i og fortolkning af data præges af en vis subjektivitet, har jeg ekspliciteret mine opdagelser gennem omskrivning til praksisfortællinger, som jeg efterfølgende har præsenteret for projektdeltagerne. Med denne metode anvender jeg selv en æstetisk udtryksform, hvis styrke er, at den netop kan rumme subjektivitet og merbetydning. Praksisfortællingerne fortæller således ikke én endegyldig sandhed, men illustrerer fokuspunkter fra undersøgerens side, som projektdeltagerne så efterfølgende har kunnet forholde sig til. Disse har sammen med det indledende forventningsskema dannet udgangspunkt for dialogen ved den afsluttende evaluering.

Inddragelse af studerende Foruden

workshopene har jeg indsamlet empiri i forbindelse studerendes arbejde med Sprogfitness i undervisningen. Op mod 200 studerende har været engagerede i projektet, men to hold a ca. 30 studerende har haft et forløb med design og afprøvning af sproglege før deltagelse i Sprogfitness 2016. I denne artikel vil jeg trække på observationer foretaget af studerende på Sprogfitnessdagen samt data fra et bachelorprojekt, som to studerende har skrevet i tilknytning til projektet.

Til selve Sprogfitnessdagen bidrog syv studerende særskilt med observationer af Sprogfitnesslegene. Fokus for observationerne har været på spillet mellem børn og voksne og på sproglegenes motiverende effekt hos:

- DE DELTAGENDE BØRN
- DE STUDERENDE, SOM AFVIKLER LEGENE
- DE OBSERVERENDE/ DELTAGENDE PÆDAGOGER, SOM LEDSAGER BØRNENE

Foruden at observere samspillet mellem de involverede personer i legene blev observatørerne bedt om at forholde sig subjektivt til det, de havde registreret. Sideløbende med observationerne tog en af de studerende billeder og filmede dele af de observerede lege. Observationerne er blevet sammenholdt med projektdeltagernes observationer og erfaringer fra pædagogisk praksis.

Endelig har to studerende været tilknyttet projektet med deres bachelorprojekt. Her har fokus været på børnene og ikke på praksisudøverne. Til projektet har de studerende indsamlet lyd og filmoptagelse af børneinterviews og sproglege, som de har stillet til min rådighed.

Indsamlet data

Aktionsforskningstilgangen og min inddragelse af både praksisudøvere og studerende har tilført flere perspektiver, og jeg trækker i denne artikel på et datamateriale bestående af:

- Referater og optagelser fra workshops med projektdeltagere fra praksis
- Produkter fra undersøgelser i praksis, herunder tegninger, fotos, materiale fra sproglege m.m.
- Mine praksisfortællinger på baggrund af nedslag i data fra workshoppen
- Observationer fra Sprogfitness 2016 foretaget af studerende
- Egne og studerendes fotos og filmoptagelser fra Sprogfitness 2016
- Studerendes design af sproglege til Sprogfitness 2016
- Et bachelorprojekt fra UCN Aalborg (med tilladelse fra de pågældende studerende)

Datamaterialet er i første omgang kategoriseret gennem meningskondensering med inspiration fra Tanggaard & Brinkmann (2010). Herefter er kategorierne analyseret begrebsligt med Bruners kulturelle psykologi som et teoretisk fundament (Bruner, 1996). Bruner opsummerer den kulturpsykologiske tilgang til uddannelse i ni teser.

I den aktuelle analyse vil jeg referere til fire af disse teser, som jeg her vil beskrive kortfattet. Det drejer sig om *tesen om interaktion*, *tesen om eksternalisering*, *tesen om identitet og selvværd* og *tesen om fortælling*. For en gennemgang af samtlige teser henvises til Bruner (1996).

Tesen om interaktion

I sin tese om interaktion gør Bruner (1996) op med 'tankpasserpædagogikken' og beskriver læring som en interaktiv proces. Og netop læring forstået som gensidig udveksling af viden er ifølge Bruner en universel menneskelig egenskab. I dette perspektiv skal pædagogen skabe rum for udveksling af viden og ideer. Det er igennem interaktionen med hinanden og de voksne, at børnene lærer om sproget og kulturen og bliver selvstændigt tænkende individer.

Tesen om eksternalisering

Bruner (1996) beskriver eksternalisering som det at give vores tanker form. Dette sker ved frembringelse af såkaldte 'værker', som frembringes i en given kultur, fx kunst, love, videnskab m.m. Men Bruner taler også om mindre værker, som bidrager til stolthed, identitet og følelse af sammenhæng blandt deltagerne i små grupper – det være sig et lokalt fodboldholds bedrifter eller produktet af en æstetisk læreproces. Uanset hvor beskedne disse værker måtte være, har de en stor identitetsskabende effekt. Ifølge Bruner skaber eksternalisering gruppesolidaritet og sammenhold og bidrager til synliggørelse af de enkelte deltagers særegne kompetencer.

Tesen om identitet og selvværd

I tesen om identitet og selvværd understreger Bruner (1996) uddannelses betydning for udvikling og tilblivelse af selvet. Han fremhæver to universelle aspekter ved selvet. Det første er handleevnen. Vi oplever os som handlende i vores møde med verden og konstruerer vores selv herigennem. Udviklingen af selvet præges af den succes eller fiasko, som handlingen giver anledning til. Handleevnen beror på de kompetencer, mennesket er i besiddelse af, men succeskriterierne er også kulturelt specificerede. Dette leder til det andet aspekt, vurderingen. Vi vurderer vores handleevne, og vurderingen påvirker vores opfattelse af os selv. Da dommen også kommer udefra, bliver den måde, kulturen vurderer og møder selvet på, afgørende for barnets selvværd, som er resultatet af kombinationen af handleevne og selvevaluering.

Tesen om fortælling

Fortællingen er ifølge Bruner (1996) fundamental for, at vi kan skabe os et meningsfuldt liv. Det er et psykologisk redskab til at finde en plads til os selv i verden. Vi oplever os selv som individer og som kultur gennem strukturerede fortællinger. Fortællingen er et



Fotografi: Kasper Møse Dreveshøft

instrument til tænkning og meningssskabelse, og skal derfor fortællinger også prioriteres i en uddannelsesmæssig sammenhæng, ligesom den logisk-videnskabelige tænkning.

Status på sprogarbejdet

Som første kategori fandt jeg ved meningskondensering pædagogernes sprogforståelse.

Sproget fylder meget i institutionerne, ikke kun som et læreplanstema. Det viser sig imidlertid, at pædagogernes forståelse af, hvad sprog er, varierer alt efter konteksten. I dagligdagssituationer bruges sproget som et naturligt redskab til at understøtte barnets udvikling og trivsel, og sproget er her en naturlig del af pædagogisk praksis. Denne bevidste sprogbrug kommer til udtryk på workshoppen, hvilket kan illustreres med følgende to citater, der stammer fra mundtlige refleksioner af to projektdeltagere fra hver deres institution:

Hvis et barn skal gøre noget, det ikke har lyst til, som fx at rydde op, prøver vi at anerkende barnets følelse og sige "Æv, det er godt nok ærgerligt".

Hvis barnet har gjort noget forkert, lægger jeg vægt på, at det er handlingen og ikke barnet, der er forkert. Der vægter jeg, at det her er ikke ok. Det er ikke rart.

Projektdeltagerne kommer med flere eksempler på denne intentionelle sprogbrug, der falder dem meget naturlig. Sproget er her et værdifuldt værktøj til at skabe mening og sammenhæng. Det bruges bevidst til at understøtte barnets forståelse af sig selv og verden. Denne sprogbrug er imidlertid ikke struktureret og opfattes generelt ikke som en del af arbejdet med børnenes sprogudvikling.

En af projektdeltagerne, sprogpædagogen, har dog særlig viden om og interesse for sprog og integrerer forskellige sprogunderstøttende strategier i sin interaktion med børnene. Men dette sker først og fremmest på den stue, som den pågældende pædagog er tilknyttet, og ikke som del af en fælles indsats i institutionen.

Sproget er en skal-opgave

Mens sproget betragtes som et meningsfuldt værktøj i den vanlige interaktion med børnene, viser der sig en anden tendens, når det drejer sig om at arbejde bevidst med at understøtte børnenes sprogudvikling. Her betragtes sproget ude af kontekst, alene som et abstrakt system. Sproget betragtes som noget,

der kan måles og vejes, og som skal mestres af børnene.

Dette ensidige sprogfokus lader til at bunde i usikkerhed omkring tilgangen til sproget som indsatsområde. Det fremgår af refleksioner på workshoppen, hvor projektdeltagerne italesætter, at der ved nye krav og tiltag i forhold til sprogarbejde og andre indsatser ikke følger den nødvendige viden og tid med til at imødekomme disse krav. For eksempel problematiseres det, at når en sprogtest viser behov for fokus inden for et særligt område, medfølger der ikke automatisk viden om, hvordan man så sætter ind lige netop der.

Dette giver pædagogerne følelsen af ikke at være ordentligt klædt på til opgaven, hvilket har to åbenlyse konsekvenser, som begge er blevet italesat på workshoppen:

- SPROGARBEJDET TÆNKES IKKE IND I HVERDAGSSITUATIONERNE, MEN BLIVER EN SEPARAT INDSATS.
- PÆDAGOGERNE HAR EN OVERVEJENDE DISKURSIV TILGANG TIL SPROGARBEJDET OG KAN GLEMME SPROGETS KOMMUNIKATIVE DIMENSION.

Sprogarbejdet tænkes generelt ikke ind i hverdagssituationer, men tildeles separat opmærksomhed som et læringsplanstema uafhængigt af de øvrige. I den ene institution arbejdede man således med sprog som tema i tre uger for derefter at gå videre til næste læreplanstema.

Også i den målrettede sprogindsats i grupper opleves indsatsen fragmenteret og kan undertiden føles formålsløs for pædagogen. Materiale som fx rim og remser bliver ikke koblet til de øvrige aktiviteter i institutionen. Sprogarbejdet bliver omtalt som en 'skal-opgave'.

En konsekvens af denne sprogtilgang er, at sproget tages ud af kontekst og

dermed mister sin betydning, både for pædagogen og for barnet. Adskillelsen af sprogarbejdet fra den øvrige pædagogiske indsats fører til en overvejende diskursiv tilgang til sproget. Sprogbrugen vurderes som rigtig eller forkert og i mindre grad ud fra barnets kommunikative hensigt, undertiden netop på bekostning af den meningsfulde interaktion mellem barnet og pædagogen. Dette kan illustreres med to eksempler fra de studerende observationer i forbindelse med bachelorprojektet:

Den forreste pædagog stopper op ved en af maskinerne og spørger: "Ved I, hvad den maskine hedder?" En af drengene svarer: "En rendegraver." Derefter spørger pædagogen: "Ved du, hvad det hedder, det han gør med maskinen?" Drengen tøver, og pædagogen svarer: "Jeg tror, det hedder, at han gruber jorden." Derefter fortsætter gåturen.

Da pædagogen på et tidspunkt spørger ind til handlingen, rækker en dreng, N, hånden op og fremsiger en viden, han har omkring, hvornår der kommer en regnbue på himlen. Pædagogen svarer "ja" og læser videre.

I den første observation ses et eksempel på, hvad man kan kalde spontant sprogarbejde, mens den anden observation illustrerer planlagt sprogarbejde i forbindelse med dialogisk læsning. Begge eksempler viser, hvordan sproget er uløseligt forbundet med barnets konceptuelle viden om verden. Men barnets viden og sprog stimuleres ikke i de to eksempler. Pædagogens spørgsmål forekommer mere rettet mod afprøvning af børnenes viden end mod udvekslingen af et meningsfuldt indhold og feedback på barnets sprogbrug.

Observationerne eksemplificerer, hvad Thomsen (2015) mener med uhensigtsmæssig fortolkning af den sprogpædagogiske rolle. Et af de udviklingspotentiale, vi har arbejdet med i workshoppen, har været at koble sprogindsatsen med den øvrige pædagogiske praksis og dermed give den mening. Set i lyset af Bruners (1996) teser kan det siges, at vi har arbejdet med den pædagogiske fortælling.

Potentialet i den pædagogisk-æstetiske tilgang til sproget

Meningskondensering af datamaterialet fra workshoppen og de studerendes arbejde med Sprogfitness peger i retning af tre særligt relevante faktorer i forhold til kvalificeringen af

sprog miljøet i dagtilbud. Jeg vil i det følgende behandle disse tre punkter, som er:

- Det er pædagogen selv, der skaber meningen
- De æstetiske udtryksformer kan bidrage til en nuancering af pædagogens oplevelse af barnet og dets kommunikative kompetencer
- Den pædagogisk-æstetiske tilgang kan bidrage til en nuancering af pædagogens oplevelse af egen rolle i sprog arbejdet

Pædagogen skaber selv meningen

Det oprindelige udgangspunkt for mine undersøgelser var konstateringen af Sprogfitnesslegenes motiverende effekt på den voksne tilskuer til legene.

I mine undersøgelser har jeg sammenholdt studerendes observationer, billeder og filmoptagelser med projektdeltagernes oplevelse af dagen. Projektdeltagende fra praksis deltog i Sprogfitness med en børnegruppe og havde i den forbindelse fået den opgave at notere, hvad der virkede motiverende på både dem selv og børnene.

En af de ting, der noteres af både observatørerne og af projektdeltagerne som afgørende for oplevelsen af legens indhold og værdi, er den voksnes fortrolighed med legen, som jo her er mediet, der danner rammen om det æstetiske udtryk.

På Sprogfitnessdagen blev otte forskellige sproglege afviklet parallelt i fire forskellige områder. Her viste der sig en mærkbar forskel på kvaliteten af legen, alt afhængigt af hvilke studerende, der stod for dens afvikling. Observatørerne noterer sig, at samtlige otte lege fungerede meget godt et eller flere steder, men omvendt så de også ved alle otte lege eksempler på, at de ansvarlige studerende ikke mestrede at få børnene helt engageret i legene. Sproglegene er designet som æstetiske afprøvninger, der gennem et tematisk fokus skal kunne give anledning til forskellige udtryk og meningsforhandlinger. Observationerne viser imidlertid, at legenes indhold er sekundært i forhold til den voksne facilitator, hvis rolle er altafgørende for udbyttet af legen.

Den voksne facilitators betydning for legens gennemførelse kan illustreres med et par eksempler fra observationerne:

Der snakkes lidt mere løssluppet og regelfrit end ved de andre lege. Den

studerende er god til at få børnene i tale og følge deres idé. Pædagogerne var slet ikke med. Det fungerede fint.

De lege, der udviklede sig, hvor det lykkedes at forhandle sprogligt og kropsligt om et fælles udtryk, var de lege, hvor børnene blev set og følte sig set, hvilket fx blev tydeliggjort ved et klap på skuldrene eller et high five.

Observatørerne blev foruden registrering af samspelet i legen bedt om at give deres subjektive fortolkning af det observerede. I den forbindelse fremhæves tre indbyrdes forbundne elementer som afgørende for legens succes:

- TRYGHED I LEGEN (FORTROLIGHED MED LEGEN)
- OPRIGTIGHED (LYST TIL LEGEN)
- OPMÆRKSOMHED PÅ BØRNE

Fraværet af de tre elementer i legen italesættes som direkte demotiverende for både deltagende børn og voksne tilskuere. Utrygheden i legen lader til at føre til en overvejende diskursiv tilgang til legen. Fokus bliver derved flyttet fra den æstetiske mediering og alene rettet mod legens sproglige fokus. Som det fremgår af observationerne, er konsekvensen heraf, at den voksne mister kontakten til børnegruppen:

Et barn er forvirret over legens regler. Den studerende bliver selv forvirret og siger ikke noget. Pædagogen tager over og forklarer barnet reglerne.

En studerende: "Skal vi prøve igen?"
Børnene: "Neeeeej!"

Den studerende sætter legen i gang alligevel.

De studerende introducerer legen om sammensatte ord. Børnene siger ikke så meget.

Pædagogerne begynder at forklare børnene, hvad sammensatte ord er, mens de studerende kigger på.

Sprogfitnesslegene er eksempler på planlagt sprog arbejde med et præcist sprogligt fokus. Observationerne fra Sprogfitnessdagen viser, at kvaliteten af indsatsen beror på den voksne. Det er

den voksne, som sætter rammen for aktiviteten. Hvis den voksne ikke kan eller vil legen, udebliver meningen. Det kan måske forekomme indlysende, men er ikke desto mindre en vigtig faktor, som skal tages i betragtning i planlægningen af sprog arbejdet. Dette fremgik også af samtaler på workshoppen, hvor flere af projektdeltagerne italesætter oplevelsen af manglende motivation i forbindelse med sprogstimulering i sproggrupper. Her udføres sprog arbejdet undertiden af pligt i en overvejende ensopret kommunikation, hvor pædagogen føler, hun skal give barnet noget. Meningen med aktiviteten udebliver.

Lysten til aktiviteten synes at være tæt forbundet med trygheden i legen. Her er planlægningen og selve rammerne også en vigtig faktor i forhold til at skabe overskuelighed. En projektdeltager har i skriftlige refleksioner noteret:

STRUKTUREN, DE FARVEDE PARYKKER, DE GLADE MENNESKER – ALT DET GJORDE, AT MAN FØLTE SIG GODT TAGET IMOD. JEG FØLTE, AT ARRANGØRERNE HAVDE SAT RAMMERNE NØJE OP, FOR AT VI SKULLE KOMME.

Den voksne skal altså både føle sig tryk i og have lyst til legen. På workshoppen evaluerede vi projektdeltagernes arbejde med konkrete sprog lege. Her viste det sig, at tryk i og lyst til legen forstærkes i betydelig grad, når pædagogen selv udvælger emnet og bidrager til planlægningen. Det kan illustreres med min renskrivning af en mundtlig overleveret fortælling fra workshoppen:

Hekseleg

I forbindelse med vores naturforløb lavede vi en sprog leg med udgangspunkt i Heksegryden, en af legene fra Sprogfitnessdagen. Vi brugte ret lang tid på at for-



Fotograf: Kasper Moes Dreveshølt

På billedet ses tre studerende i 'hekselæg'. De er trygge i legen, og rollefordelingen er klart defineret. Mens den ene heks er i fuld bevægelse med opmærksomheden rettet mod børneflokkene, bidrager de to stillestående hekse alligevel aktivt ved med krop og blik at stille skarpt på heksen, der har ordet. Kropssprog og ansigtsmimik, særligt hos den fokuserede heks, understreger lysten til legen.

berede legen: Vi skulle finde på sjove sammensatte ord, der har noget med naturen at gøre. Vi laminerede ordene og lavede en heksehæt og en gryde. Der gik sport i det. Man gik ude på legepladsen, og pludselig kom man i tanke om et nyt sammensat ord.

Legen var en stor succes. Børnene var overraskende gode, og de var på hele tiden. På den måde blev det også sjovt for os voksne. Jeg tror, legen virker så godt, fordi der er mange sanser i spil, både billeder, lyd og bevægelse. Ja, og så er fantasidelen også vigtig, det at der er en heks.

Vi har gennemført legen flere gange, både indenfor og udenfor. Og vi har brugt kortene uden rammefortællingen med heksen og gryden. Børnene var overraskende gode til legen.

Jeg har nu noget materiale, som kan genbruges, men det arbejde, vi har lagt i legen, har også givet mig noget andet. Det har sat mine tanker i gang i forhold til sprogarbejdet, som jeg nu i højere grad får puttet ind, uden det kræver den store forberedelse. Flere gange har jeg lavet nogle spontane sproglege med børnene på stuen. Her den anden dag printede jeg seks overkategorier, og så skulle børnene nævne ting inden for de kategorier. Det

var en sjov leg, og vi skal lave den igen. Nu mangler jeg bare at dele mine erfaringer med kollegerne fra de andre stuer.

Pædagogens oplevelse af barnet og dets kommunikative kompetencer

Æstetiske udtryksformer tilbyder en anden måde at kommunikere på end den verbale, og de kollektive æstetiske læreprocesser er inkluderende i den forstand, at det enkelte individ, uanset sproglige forudsætninger, kan byde ind med sit personlige input og indgå i et fælles udtryk. Det kræver imidlertid, at facilitator af læreprocessen er opmærksom på dette og giver plads til børnenes impulser.

Observatørerne på Sprogfitnessdagen bemærker, hvordan legene giver plads til børnenes udtryk, når de studerende formår at følge barnets impulser:

Den studerende tog imod en impuls fra en dreng: "Vi ryster numserne." Hun fik alle til det ved at gentage både i ord og med krop.

Børnene bliver set, hørt og er medskabere. De bliver anerkendt, og stemningen er rigtig hyggelig. Børnene var løsrevet fra deres institution, og de fik lov.

Legene får et potentiale i forhold til de

børn, som har svært ved at stå stille, holde koncentrationen og modtage fælles beskeder. Impulser, som i en anden kontekst ville kunne opleves som uhensigtsmæssige, kan omformes til æstetiske udtryk, som fx i eksemplet med drengen, der ville ryste numsen. Legen bliver derfor et muligt frirum, også for de børn, der normalt ikke kan være med.

Dog tyder noget på, at børnene ikke altid slippes fri i legene, men fastholdes i deres vanlige mønster af pædagogerne. Observatørerne noterer flere steder, at pædagogerne griber forstyrrende ind i legene med irettesættelser af enkelte børn eller af hele børneflokkene. Blandt andet noterer observatørerne:

Drengen stod ved siden af en pædagog, som hele tiden irettesatte drengene. Det var tydeligt at se, at det sker ofte. Forstyrrede drengene.

Den konstante irettesættelse af de par 'uroelige' drenge forstyrrede dem i processen. Legen gav mulighed for nye ideer, og de studerende var gode til at fange børnenes impulser og gøre det på 'deres præmisser'.

I disse eksempler lader pædagogen til at fastholde barnet i en

uhensigtsmæssig rolle som et forstyrrende barn. I den givne situationen hæmmer det barnets deltagelse i aktiviteten, og på sigt vil denne fastholdelse kunne hæmme barnets mulighed for selv at konstruere en fortælling om sig selv som kompetent og værdsat af fællesskabet.

Bruner (1996) beskriver fortællingen som en måde at tænke på og tillægger den afgørende betydning for vores mulighed for at konstruere et meningsfuldt liv. I dette perspektiv bliver rollen for pædagogen og senere læreren derfor at bidrage til barnets mulighed for at konstruere fortællinger, som understøtter selvværdet, og som giver mod og lyst til læring og udvikling.

Forudsætningen for at kunne gøre dette er opmærksomhed på barnet, dets optagethed og kompetencer. På workshop-pene så vi nærmere på, hvordan denne opmærksomhed kan opnås i praksis.

På baggrund af projektdeltagernes særlige udfordringer med at understøtte en tosproget drengs kommunikative kompetencer formulerede vi en praksisopgave. Drengen stod over for et skift fra vuggestue til børnehaven og blev beskrevet som særdeles svag i sin verbale kommunikation, både på dansk og på modersmålet, og pædagogerne var i tvivl om, hvor meget han forstod. Drengen havde desuden problemer med sin nonverbale kommunikation, som de andre børn oplevede som skræmmende og voldelig. Projektdeltageren fik til opgave at undersøge, hvordan man kunne arbejde med drengens pragmatiske kompetencer med udgangspunkt i drengens foretrukne beskæftigelse, tigerleg.

Indsatsen var målrettet understøttelse af barnets kommunikative samspil med andre, men havde også det formål at undersøge det æstetiske udtryks potentiale i forhold til synliggørelse af barnets kompetencer.

I evalueringen af opgaven giver projektdeltageren udtryk for sin forundring over, hvor meget drengen egentlig forstår og udtrykker:

Jeg har taget lidt fejl af ham.

Jeg bliver overrasket over, hvor meget han kan og er med, men det er selvfølgelig ikke kun på dansk.

Projektdeltagerne oplever efterfølgende, at drengen udtrykker sig mere verbalt end tidligere. Hvor han i konflikter tidligere ville være brudt ud i voldelig gråd, begynder han nu at skælde ud på sit modersmål.

Drengens progression kan skyldes mange ting, måske er den blot resultatet af ekstra opmærksomhed fra pædagogernes side. Det er derfor ikke muligt at vurdere opgavens effekt i forhold til at understøtte drengens verbalsproglige udtryk. Legen har imidlertid en særdeles synlig effekt, nemlig at den bidrager til en nuancering af pædagogen syn på drengen.

Set i lyset af Bruners tese (1996) om identitet og selvværd bidrager tigerlegen til eksplicitering af det personlige element i læringsdiskursen. Der sker en synliggørelse af, at barnets kompetence ikke er en endegyldig størrelse, men derimod knyttet til en given kulturel kontekst. Resultatet heraf var en mere ressourceorienteret tilgang til drengen, som efterfølgende viste sig at kunne bruge sproget til nuancerede forhandlinger. Her min renskrivning af den ene projektdeltagers mundtligt overleverede observation:

På den ene stue leger Adam med klædud-tøj. Børnehaven har forskellige kapper med dyrehoveder. Adam har iført sig rævekostumet, men vil ikke være ræv. Nej, han vil være isbjørn.

En dreng siger: "Du er en ræv. Det er en ræv, du har taget på."

"Nej," siger Adam, "isbjørn!"

"OK," siger den anden, "så du er en isbjørn?"

"Ja," siger Adam og kravler videre i sin ræverøde isbjørnedragt.

Pædagogens oplevelse af egen rolle i sprogarbejdet

Selvværd er ikke kun vigtigt for barnet. Det er også af stor betydning for os voksne og påvirker den fortælling, vi forstår os selv og møder andre ud fra. Undersøgelserne i samarbejde med deltagere fra praksis har belyst dette. Pædagogernes kompetencer i sprogarbejdet var ved projektets start præget af mangel på kobling af formelle sprogkompetencer og kognitive, sociale og sproglige processer. Dette påvirkede deres handleevne og selvvurdering, som Bruner (1996) forklarer selvværdet på baggrund af. En vigtig målsætning i projektet har derfor været at få konkretiseret sprogarbejdet og pædagogens rolle heri.

Arbejdet med den pædagogiske tilgang til sprogarbejdet i workshops og i praksis har bidraget hertil ved at understrege sproget som en uadskillelig del af de øvrige aktiviteter i børnehaven. Projektdeltagerne har fået øjnene op for, eller er blevet bekræftet i, at

sproget udvikles i enhver kommunikativ sammenhæng. Det har ført til:

- EN MINDRE DISKURSIV TILGANG TIL SPROGARBEJDET
- OPLEVELSE AF SAMMENHÆNG OG MENING I SPROGARBEJDET
- EN MERE SAMMENHÆNGENDE OG SYSTEMISK SPROGINDSATS

Den pædagogisk-æstetiske tilgang har haft forskellig betydning for projektdeltagerne, alt afhængigt af deres udgangspunkt, men fælles for alle er det, at arbejdet har bidraget til en mere nuanceret forståelse af sprog, sprogets betydning og dermed også af pædagogens rolle som sprogformidler.

Ved projektets start havde deltagerne en overvejende diskursiv tilgang til sprogarbejdet. Sproget blev oplevet som noget, der skulle formidles til barnet, og fokus var særligt på mestring af formelle kompetencer. Sprogindsatsen var delvist adskilt fra de øvrige aktiviteter og fra hverdagen. Konsekvensen var her oplevelsen af mangel på mening med indsatsen.

Gennem deres undersøgelser har praksisudøverne fået øje på, at enhver situation, der udspiller sig i børnehaven, har potentiale i forhold til barnets udvikling, herunder den sproglige. Dette har banet vej for at bruge andre aktiviteter i sprogarbejdet og for at integrere sproget i hverdagen. En af projektdeltagerne giver et eksempel på opmærksomhed omkring sproget i forbindelse med en anden aktivitet:

Det var selvfølgelig ikke decideret sprogarbejde, men børnene kommunikerede med hinanden, og der kom mange snakke ud af at kigge på plancherne. De fik også mange nye ord og begreber ud af det. De lærte ordet 'yndlingssted', og vi fik snakket om højre og venstre, fordi jeg ikke havde skrevet børnenes navne i den rigtige rækkefølge i forhold til deres placering på billederne. Det skal vi arbejde videre med, højre og venstre, altså.

Denne kobling har givet projektdeltagerne en oplevelse af sammenhæng mellem sproget og den øvrige pædagogiske praksis. Et tegn på dette er en

bevidst inddragelse af sprogarbejdet i arbejdet med de andre læreplanstemaer. På samme måde er hverdagens indhold trukket med ind i sproggrupperne, hvor de nu arbejder tematisk i forlængelse af de projekter, de har på stuerne. Det understøtter barnets kognitive bearbejdning i højere grad, og børnene får en større trykkelighed i forhold til sprogbrugen i hverdagen, og så giver det mening for pædagogen.

Den større sammenhæng mellem aktiviteterne tydeliggør børnenes progression, hvilket motiverer pædagogen. Netop synligheden af resultatet af den pædagogiske indsats italesættes som en vigtig faktor i forhold til motivation. Dette blev også nævnt i forbindelse med Sprogfitnessdagen. Her var det særligt opløftende for tilskuerne at betragte de lege, hvor de studerende formåede at skabe noget med børnene i legen.

I forlængelse af dette betoner projektdeltagerne betydningen af at vide, at man er på rette vej. Ved at se analytisk på egen praksis er projektdeltagerne blevet bekræftet i vigtigheden af deres arbejde. Det har bl.a. ført til en mere eksperimenterende og legende sprogbrug i dagligdagen.

Den ene projektdeltager havde allerede ved projektets start en særlig viden om og interesse for sprog og sprogudvikling. Hun havde fra starten øje for en systematisk indsats til sprogarbejdet, men er

med egne ord blevet *"lidt mindre firekantet"* i tilgangen til børnene. Workshoppenes fokus på kombination af diskursiv og æstetisk symbolske former har bidraget hertil ved at synliggøre, hvordan barnet udtrykker sig på anden vis end den diskursivt verbale.

Et meningsfyldt arbejde med sproget

Pædagogen betyder alverden.

Når institutionen danner rammen for barnets læring, tænkning og problemløsning, er pædagogen af afgørende betydning for barnets personlige og sociale udvikling og trivsel generelt.

Pædagogen er bærer af den kultur, som definerer succeskriterierne for børnenes handlinger, og det er derfor uhyre vigtigt, at pædagogen er bevidst om, hvilken baggrund disse kriterier defineres ud fra, og hvordan de synliggøres for barnet, så det udvikler sine kompetencer bedst muligt.

Set i et sprogpædagogisk perspektiv er udfordringen at skabe rum for og plads til gensidig udveksling af ideer, fantasi og viden. Det handler for pædagogen om at arbejde engageret og meningsfuldt med de forskellige aktiviteter, herunder sprogstimulering, som bør kobles til den øvrige pædagogiske indsats. Min optagethed i projektet har rettet sig mod de æstetiske udtryksformers potentiale i forhold til dette.

Den pædagogisk-æstetiske tilgang har bidraget til en oplevelse af sammenhæng mellem sprogindsatsen og den øvrige pædagogiske indsats. Det har gjort projektdeltagerne mere nysgerrige og eksperimenterende, hvilket er forudsætningen for engagement i en interaktionel proces med børnene.

En særlig tydelig effekt af den pædagogisk-æstetiske tilgang var ekspliciteringen af børnenes og pædagogernes kompetencer. Gennem eksternaliseringen i den kollektive æstetiske læreproces får både pædagogen og barnet syn for barnets kompetencer, hvilket skaber udgangspunkt for en anden fortælling om barnet, en fortælling, som indgyder selvtillid og lyst til læring.

Men eksternaliseringen bidrager også til at fremhæve pædagogens kompetencer. Hvad enten det drejer sig om en momentan sprogleg, en tegning eller noget helt andet, erfarer pædagogen gennem det æstetiske udtryk, at den pædagogiske indsats bærer frugt.

Det giver en oplevelse af mening.

På den måde skabes også en ny fortælling om pædagogisk praksis. En fortælling, der betoner det, pædagogen oplever og skaber i samspil med barnet hver eneste dag. En fortælling, hvor sproget giver mening i praksis.

Litteraturliste

- Astring, B.D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring – Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bleses, D., Jensen, P., Nielsen, H., Sehested, K., & Sjø, N. M. (2016). *Børns tidlige udvikling og læring - målgrupperapport*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Bleses, D., Makransky, G., Dale, P., Højen, A., & Aktürk Ari, B. (2016). *Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later*. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), s. 1461-1476. DOI: 10.1017/S0142716416000060.
- Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jensen, J.B. (2012). *Musik, kunst og æstetisk læring*. I: Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Lauersen, E. & Tofteng, D. (red.) *Aktionsforskning – en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kildedal, K. & Lauersen, E. (2012). *Professionsudvikling – udvikling af professionel praksis gennem aktionsforskning*. I: Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Lauersen, E. & Tofteng, D. (red.) *Aktionsforskning – en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kristensen, I.S. (2015). *Sprogarbejde i pædagogisk praksis*. I: Gravesen, D.T. (red.) *Pædagogik: Introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Aarhus: Systime.
- Lauersen, E. (2012). *Aktionsforskningens produktion af viden*. I: Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Lauersen, E. & Tofteng, D. (red.) *Aktionsforskning – en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lund, B. & Jensen, A.A. (2014). *Sproglig opmærksomhed gennem leg og bevægelse: En rapport om projekt Sprogfitness*. Aalborg: Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Markussen-Brown, J. (2015). *Establishing Quality in Preschool Language and Literacy Environments. On the quality of Danish preschools, and pathways to improving it via professional development*. Ph.d.-afhandling. Odense: Syddansk Universitet.
- Markussen-Brown, J. (2017). *Barnets sprogtiltagelse og pædagogisk praksis – en introduktion*. Aarhus: Turbine Akademisk.
- Marquardsen, A.M. (red.). (2011). *Sprogtiltagelse i børnehøjde: Tværfaglig inspiration til arbejdet med børns sprog*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015): *Vejledning om dagtilbud m.v.* VEJ nr 9109 af 27/02/2015. Lokaliseret d. 03.05.2017 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=168574>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016a): *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. LBK nr 748 af 20/06/2016. Lokaliseret d. 03.05.2017 på <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182051>
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016b): *Master for en styrket pædagogisk læreplan – Pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål*
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*. I *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Thomsen, P. (2015): *Børns sprogudvikling, sprogvanskeligheder og betydningen af sproglige praksisformer i dagtilbud*. I D. Cecchin (red.): *Barndomspædagogik i dagtilbud*. København: Akademisk Forlag.

¹ For uddybelse af begrebet sprogmiljø og dets relevans i pædagogisk kontekst henvises til Kristensen (2015) og Marquardsen (red.) (2011).

A woman with a vibrant blue afro wig, glasses, and a black long-sleeved dress is captured in a joyful dance pose on a lush green lawn. She is wearing black tights and blue and white sneakers. The background is filled with green trees and foliage. The image is overlaid with white, abstract, hand-drawn outlines that resemble stylized human figures or shapes. The text is centered in the lower half of the image.

Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser.

Austring og Sørensen, 2006

ÆSTETIK OG PORTFOLIO

– når portfolio bliver synlig på væggen

Nærværende artikel præsenterer resultaterne af udviklingsprojektet "Portfolio og æstetik" på pædagoguddannelsen i Hjørring. Projektet har til formål, gennem æstetisk formsprog, at stilladsere og fastholde de studerendes læreprocesser samt udvikle og implementere portfolio i studieaktiviteter på pædagoguddannelsen.

Tekst:

Kirsten Hyldahl,

Lektor, Pædagoguddannelsen, UCN

Pernille Sams,

Lektor, Pædagoguddannelsen, UCN og

Karen Stine Egelund,

Adjunkt, Pædagoguddannelsen, UCN

Indledning

I 2014 blev der med afsæt i bekendtgørelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr. 211, 2014) indført flere prøver, herunder en ny prøveform i pædagoguddannelsen. Som en del af prøvegrundlaget skal de studerende nu aflevere en præsentationsportfolio ved flere eksamener. Denne nye eksamensform lægger op til, at de studerende gennem uddannelsen fastholder og dokumenterer deres læring i en læringsportfolio. Gennem selvevaluering udvælges det, som den studerende ønsker at fremvise i sin præsentationsportfolio til prøven. Da det ligeledes er nationalt formuleret, at præsentationsportfolien, ud over et skriftligt produkt, skal indeholde "en eller flere produkttyper, eks. film, billedmateriale og lyd" (Professionshøjskolen UCN 2015. Studieordning. Fællesdel : 2), er det væsentligt at udvikle en metode, der understøtter udviklingen af æstetiske processer og formsprog, og som kan stilladsere de studerendes refleksionsprocesser i forhold til egen og andres læring.

Udviklingsprojektet tager afsæt i en antagelse om, at hvis de studerende fra starten af uddannelsen bliver

introduceret til denne portfoliometode, gør det læringen synlig og inddrager æstetiske processer og produktioner. Det betyder, at de studerende i deres studiegruppe fysisk arbejder med at organisere deres portfolio på en væg, og sideløbende arbejder de gennem forskellige faser med at begrebsafklare, via det diskursive såvel som det æstetiske formsprog, samt reflekterer over egne læreprocesser og egen pædagogisk virksomhed. Denne portfoliometode betegnes i projektet som prototypen på en vægportfolio, hvilken uddybes senere i artiklen.

Med afsæt i projektets datamateriale præsenteres, hvordan vægportfoliomethoden kan være med til at understøtte og fastholde de studerendes læring gennem forskellige vidensformer og herigennem kvalificere det pædagogiske arbejde.

Portfolio – en definition?

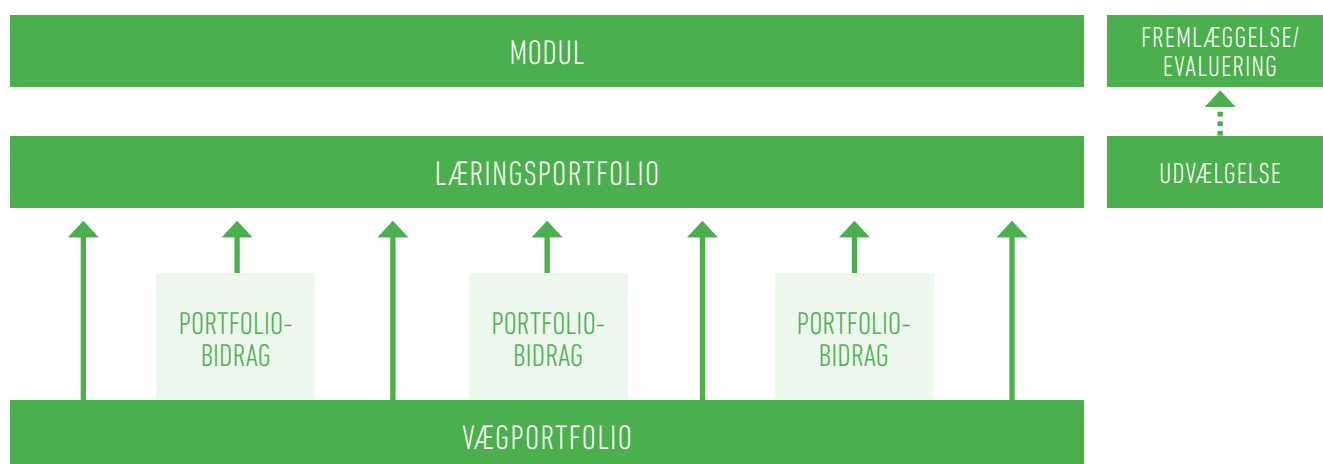
Projektet er inspireret af Taasen, Havnes og Lauvås' (2005) definition af portfolio. Her beskrives, at portfoliens formål er at dokumentere og synliggøre den studerendes egen faglige kompetence, herunder vedkommendes styrker og faglige udvikling. En læringsportfolio skal således vise den studerendes læringshistorie med tilhørende udviklingsmuligheder.

Portfolio betyder i sig selv 'mappe', men det, der har betydning, er, hvad indholdet af mappen skal være. Indholdet kan bestemmes på forskellige måder, afhængigt af dennes formål. Vægportfolio anskues i nærværende

udviklingsprojekt som en pædagogisk metode, som den studerende kan anvende i egen læreproces (Taasen et al., 2005, s. 44). I det følgende beskrives metoden kort med henblik på at give læseren indsigt i, hvilke arbejdsformer og læreprocesser der knyttes til udviklingen af vægportfolien i projektet.

Vægportfolien skal være målrettet, så den dokumenterer, hvad den studerende betragter som væsentlige viden og færdigheder inden for pædagogprofessionen. Herudover skal den vise den studerendes egne refleksioner over egen læring inden for et givet kompetenceområde. Vægportfolien opbygges i forhold til den studerendes læringsmål i form af forskellige emner, som vedkommende fordyber sig inden for. Udformning og organisering skal altid tilpasses den aktuelle kontekst, som her, hvor bekendtgørelsens mål og studieordningens læringsmål anvendes. Taasen, Havnes og Lauvås opstiller dog, med henvisning til Arter og Spandel (2000), nogle overordnede kendetegn, som en portfolio, og dermed vægportfolien, må opfylde (Taasen et al., 2005, s. 52):

- Indholdet skal afspejle formålene og de konkrete læringsmål.
- Det er en samling af opgaver, som de studerende har udarbejdet over en periode.
- Der anvendes forskellige arbejdsformer og genre, som viser mangfoldighed, bredde og dybde i de studerendes kompetenceudvikling.
- Der lægges vægt på proces og produkt.



Figur 1. Vægportfolien bidrager, i kombination med undervisningens andre opgaver, til den studerendes individuelle læringsportfolio. Figuren er udarbejdet af forfatterne.

- Der lægges vægt på refleksion.
 - Det forudsætter, at de studerende deltager aktivt i at forme sin egen læreproces og i gruppens fælles læring.
 - Selvevaluering af egen læring og kompetence indgår.
 - At bruge medstuderende i lærings- og evalueringprocessen (...).”
- (Taasen et al., 2005, s. 52, egen oversættelse.)

Hensigten er, at vægportfolien kan understøtte udviklingen af et læringsmiljø, hvor alle deltager og bidrager. Der dannes ved starten af uddannelsen studiegrupper på 5-6 studerende. Det er i disse grupper, at vægportfolien udarbejdes og udvikles. Disse grupper er vilkårligt sammensat, og de studerende arbejder i gruppen på de første to moduler – ca. 12 uger. Derefter sammensættes nye studiegrupper, sådan at de studerende får nye samarbejdsrelationer. Der tilbringes meget tid i studiegruppen, og det er derfor vigtigt, at de studerende fortløbende arbejder med at kvalificere gruppens arbejde. Formålet er, at de studerende fra uddannelsens start lærer at indgå i forpligtende fællesskaber, hvor der konstrueres viden og færdigheder i meningsforhandling med andre.

Sideløbende med gruppeprocesserne udarbejder den studerende sin egen individuelle læringsportfolio. Dette kan betragtes som den enkeltes indspil til arbejdet i studiegruppen og efterfølgende som det sted, hvor den enkelte har mulighed for at gemme pointer, fælles refleksion og feedback fra arbejdet med

vægportfolien. Ovenstående figur viser, hvordan der arbejdes med vægportfolio i løbet af modulet.

Kunstbaserede æstetiske formsprog og portfolio

Vægportfolio er en pædagogisk metode, hvor æstetiske lærings- og dokumentationsformer involveres og er centrale i de studerendes erkendelsesproces. Disse lærings- og dokumentationsformer anerkendes derfor som 'sprog' i portfolien. Der er således blevet eksperimenteret med at inddrage kunstbaserede æstetiske formsprog (drama, digte, visuel kunst herunder foto, grafisk facilitering, Serious LEGO Play, modellervoks og medier) inspireret af Austring og Sørensen's nutidige definition af æstetik:

ÆSTETIK ER EN
SANSELIG SYMBOLSK
FORM, DER RUMMER EN
FORTOLKNING AF OS
SELV OG VERDEN, OG SOM
KAN KOMMUNIKERE
FRA, TIL OG OM
FØLELSER

(Austring og Sørensen, 2006).

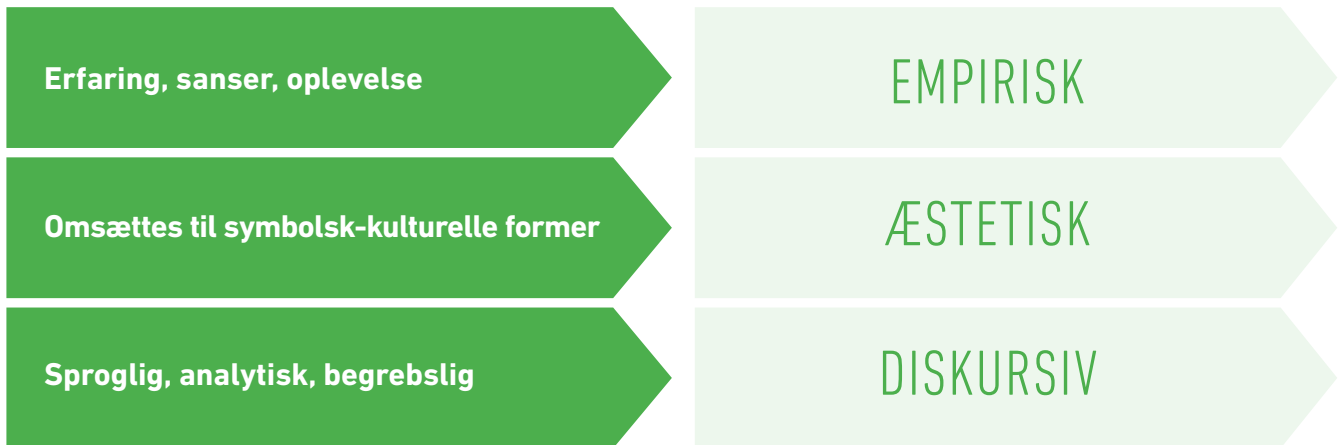
De æstetiske formsprog er på lige fod med det verbale sprog noget, der skal

læres. Den enkeltes kendskab til ordforråd og sproghandlinger på det verbale sprog er afgørende for bl.a. mulighed for refleksion og kommunikation. Dette gælder tilsvarende også for æstetiske formsprog (Austring og Sørensen, 2006, s. 155). Ved at inddrage kunstbaserede æstetiske formsprog i portfolio skabes der for de pædagogstuderende flere potentielle veje for læring. Nogle studerende kommer med særlige kompetencer inden for et bestemt formsprog. Når dette bliver synligt for de medstuderende, kan det bidrage til hele studiegruppens læring. Ellers er det op til os som undervisere at præsentere mange forskellige formsprog, som de studerende kan prøve kræfter med, øve sig på og udvikle færdigheder i.

Kvaliteten af den æstetiske læreproces er betinget af, om den studerende er nysgerrig, følelsesmæssigt engageret og åben over for den potentielle læring. Vægportfolien kan være den ramme, der gør, at man tør kaste sig ud i det.

Dette ligger rigtig godt i tråd med, at de studerende skal inddrage flere produkttyper til deres eksamen. Jo mere de har arbejdet med de æstetiske formsprog, jo mere meningsfuldt bliver det at inddrage de æstetiske produkter i en præsentationsportfolio.

Centrum for den æstetiske læreproces i vægportfolien er, at de studerende via et æstetisk formsprog bearbejder et professionsrettet indhold ud fra den enkeltes subjekt-i-verden-viden og



Figur 2. De tre læringsmåder med inspiration fra Austring og Sørensen (2006, s. 83-89).

skaber personlig, kropslig, erfaringsbaseret viden. Læreprocessen kan give anledning til at udtrykke det usigelige, dvs. synliggøre en tavs viden om verden forbundet med følelser, som ikke lader sig indfange i diskursiv sprogbrug.

Ovenstående illustration viser de tre niveauer og koblingen mellem de sansemæssig-fænomenologiske oplevelser, kunstnerisk-æstetiske bearbejdning og erfaring og den analytisk-sproglige tænkning, der giver mulighed for at forholde sig reflektivt og abstrakt i en søgen efter nye sammenhænge og (professions) teoretisk begrebsafklaring (Austring og Sørensen 2006, s. 86 og s. 104). Med henvisning til Austring og Sørensen (2006, s. 104) perspektiv kan den opnåede læring tolkes som metaerfaring, hvor der i vægportfolien lægges vægt på at reflektere og dele betydningen relationelt i studiegruppen.

EN ÆSTETISK LÆRE-
PROCES ER EN LÆRINGS-
MÅDE, HVORVED MAN VIA
ÆSTETISK MEDIERING
OMSÆTTER SINE INDTRYK
AF VERDEN TIL ÆSTETISKE
FORMUDTRYK FOR
HERIGENNEM AT KUNNE
REFLEKTERE OVER OG
KOMMUNIKERE OM SIG SELV
OG VERDEN

(Austring og Sørensen, 2006).

Gennem aktionseksperimenter undersøger projektet, hvordan vægportfolien gennem studerendes æstetiske læreprocesser kan bygge bro mellem kropslig, erfaringsbaseret viden og teoretisk forståelse samt fastholde læring via de æstetiske produkter.

Metodeovervejelser

Konteksten for udviklingsprojektet har været grundfagligheden på pædagoguddannelsen. Undersøgelsen er målrettet de pædagogstuderendes arbejde med portfolio på modul 1 (6 ugers varighed) og modul 3 (6 ugers varighed) samt deres første eksamen (GK1).

- Inden undersøgelsens aktioner og vægportfoliens prototype udfoldes, vil der i det følgende blive redegjort for kilder til projektets dataindsamling samt de øvrige metodeovervejelser i tilknytning til formidling af forskning i egen praksis. Det empiriske datamateriale kommer fra tre kilder (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014):
- Observation og fotodokumentation af de studerendes arbejde med prototypen (vægportfolien).
- Studerendes udsagn fra kvalitative evalueringer af modulerne 1 og 3.
- De studerendes individuelle præsentationsportfolio til prøven i grundfaglighedens kompetencemål 1.

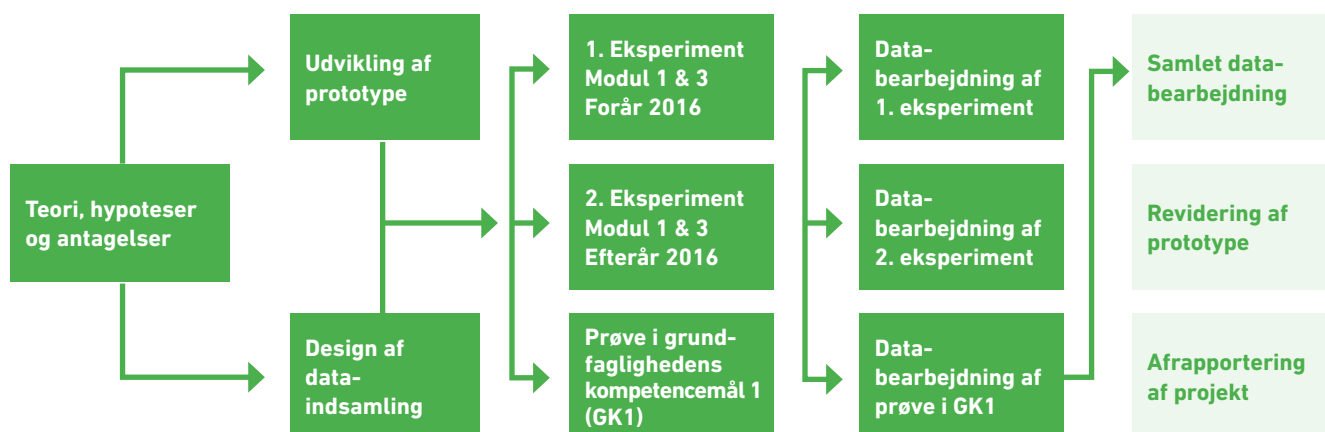
I dataindsamlingen anvendes en kvalitativ tilgang, der sætter fokus på de studerendes livsverdensnære oplevelser og beskrivelser, hvilket giver indblik i deres begrebsforståelser, læringsstrategier og fastholdelse af læring (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 46). Ovenstående datakilder er i sig selv ikke gyl-

dige som afsæt for forskning og formidling. Det indsamlede data er derfor bearbejdet med afsæt i projektets problemformulering og aktuelle begreber for derigennem at identificere relevante temaer og analysere op imod almengyldige teorier. Vi inddrager:

- Olga Dysthes, Knut S. Engelsens, Inger Taasens, Anton Havnes' og Per Lauvås' perspektiv på portfolio og refleksion, som beskrevet i afsnittet om portfolio-begrebet (Dysthe og Engelsen, 2003; Taasen, Havnes og Lauvås, 2005).
- Benny Austrings og Merete Sørensen's fortolkning af Hans Jörg Hohrs socialiseringsteori til en nutidig definition af æstetiske formsprog og æstetiske læreprocesser (Austring og Sørensen, 2006).
- Udvalgte teser fra Jerome Bruners teori om uddannelseskultur samt Claire Weinstein, Iver Bråten og Rune Andreasens definition af læringsstrategier (Bruner, 2003; Weinstein, Bråten og Andreasen, 2013).

Det metodiske design er illustreret i nedenstående model. Vægportfoliens prototype er udviklet på baggrund af undertegnede's teoretiske viden og erfaring med æstetiske læreprocesser, konsolidering af læring og tilgange til brug af portfolio i uddannelse (Taasen et al., 2005; Austring og Sørensen, 2006).

Prototypen er afprøvet med 64 studerende, der startede i februar 2016, og igen med de 64 studerende, der startede i efteråret 2016. Data er indsamlet gennem løbende observationer, fotodokumentation og en kvalitativ spørgeskemaundersøgelse omhandlende studiestart, undervisning samt



Figur 3. Metodedesign inspireret af model for multiple-casestudier (Thisted, 2012, s. 212).

arbejde med protypen. Undervejs i projektet og databearbejdningen er prototypen løbende blevet revideret.

Databearbejdning og analysestrategi

Ovenstående figur illustrerer undersøgelsens udvikling af prototype samt dataindsamling og bearbejdning. Prototypen er udviklet med henblik på at give de studerende erfaringer med organisering af portfolio samt indsigt i forskellige arbejdsformer og genrer, som viser mangfoldighed, bredde og dybde i de studerendes kompetenceudvikling (Taasen et al., 2005). Prototypen er løbende blevet revideret med afsæt i undersøgelsens aktionseksperimenter og den løbende databearbejdning og analyse heraf. Der er anvendt et socialkonstruktivistisk perspektiv i undersøgelsens analysestrategi, hvor de sociale forhold/rammer har afgørende betydning for den konstruktion af virkeligheden, som skabes, og den viden, som udvikles (Thisted, 2012, s. 67). Databearbejdningen har givet anledning at udlede meningskondensering (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 47). Til understøttelse af analyseprocessen med fokus på, hvordan æstetiske formsprog og prototypen kan understøtte fastholdelse af læring, syntes det relevant at inddrage et perspektiv på uddannelseskultur. Derfor udvikledes en ramme for en systematisk søgen efter meningsenheder i datamaterialet med afsæt i udvalgte teser fra Bruners bog Uddannelseskulturen, nemlig tesen om interaktion, tesen om eksternalisering, tesen om identitet og selv værd samt tesen om fortælling (Bruner, 2003). I en meningskondenserende tilgang anvendes farve-

kodning til at identificere relevante temaer i analysen. Efterfølgende opdeltes datamaterialet i mindre meningsenheder med henblik på at kunne fokusere på detaljer og kategorisere og sammenligne til et fornyet overblik samt tolkning af de indsamlede data (Bruner, 2003, s. 50).

Undertegnede har haft etiske overvejelser som en vedvarende refleksivitet i vores roller som undersøgere (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 471). De studerende er informeret om udviklingsprojektet, hvori empirien indgår, og informanteres anonymitet i evalueringerne er bekræftet (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 470). Ydermere er der en risiko for, at vi bliver 'indfødte' i genstandsfeltet, hvilket kan lede til en manglende kritisk afstand eller udmønte sig i subjektivitet, der medfører ubearbejdet empiri (Brinkmann og Tanggaard, 2015, s. 547).

Vægportfolio som prototype

Prototypen er designet som en håndgribelig portfolio i de aktuelle studiegrupper. Vægportfolien placeres på en fysisk væg i undervisningslokalet, hvor de studerende selv organiserer portfolioens opbygning.

Formålet med vægportfolien er, at den fastholder, synliggør og dokumenterer den studerendes refleksive læring med henblik på, bl.a. via æstetisk formsprog og produkter, at skabe rum for den studerendes begyndende udvikling af egen professionsidentitet. Nedenfor beskrives vægportfoliens elementer, herunder faser, skabeloner ('gaver', æstetiske produkter, tænkeboblere og post-it-noter) og opgaver, der inddrages i den studerendes portfoliobidrag til væggen. I forbindelse med de studerendes refleksionsprocesser har projektet udviklet en række spørgsmål på refleksionskort til at stilladse disse.



Figur 4. Studiegrupperne anvender forskellige udtryk til at organisere deres læring på vægportfolien



Fotograf: Kristin Hyldahl

Figur 5. De studerende modtager feedback på deres portfolio fra medstuderende. Feedbackbidragene er synlige, så alle studerende har mulighed for at lære af den feedback, der gives

Vægportfolio – et sociokulturel perspektiv på læring

Dette projekt anvender både et helhedsorienteret (udfoldet i afsnittet om æstetiske formsprog og læreprocesser) og et sociokulturelt læringsperspektiv som teoretisk refleksionsramme i projektgruppens rolle som undersøgere på underviserens didaktiske forberedelse og efterrefleksion. I det følgende vil der kort blive redegjort for det sociokulturelle læringsperspektiv i relation til vægportfolien med afsæt i et udvalg af Jerome Bruners teser i bogen *Uddannelseskulturen*. I lyset af Bruner kan de studerende gennem deltagelse i professionskulturen tilegne sig strategier, der er relevante for at konstruere professionsforståelse, færdigheder og professionsidentiteter (Bruner, 2003, s. 38). Læring opstår således ifølge Bruner gennem deltagelse i fællesskabet, hvor social udveksling, udvikling og forhandling af viden kan finde sted (Bruner, 2003). Det at udvikle rum for interaktion og samarbejde om portfolio i studiegruppen er derfor ikke bare et positivt indslag, men et afgørende grundlag for, at læring opstår. Det fordrer, at undervisere dels udvikler og italesætter studiegrupper som praksisfællesskaber med plads til interaktion og fælles læring,

dels har fokus på, at den enkelte studerende lærer at deltage aktivt i de fælles læreprocesser. Ydermere skal portfolioopgaverne stilladsere førnævnte læreprocesser og forankre dem i et sociokulturelt perspektiv (Dysthe, 2003, s. 44).

Dokumentation af læring – hvordan?

Bruner samler sin kulturpsykologiske tilgang til uddannelse i ni teser, hvoraf projektets analyse og tolkning af datamateriale primært inddrager tre teser, som anses for aktuelle og væsentlige i forhold til kunne dokumentere, at vægportfolien understøtter læring hos pædagogstuderende. Det drejer sig om tesen om interaktion, tesen om eksternalisering og tesen om identitet og selvværd (Bruner, 2003). I forbindelse med tesen om eksternalisering anvendes definitioner af læringsstrategier til identifikation af læringsstilgang på baggrund af Weinstein m.fl. (2013). Grunden til, at forskningen om læringsstrategier inddrages i projektet, er, at de studerende gennem deres arbejde med vægportfolien udvikler kompetencer til aktivt at anvende læringsstrategier og selvreguleret læring i deres studie på pædagoguddannelsen. Læringsstrategier understøtter de studerendes selvstændighed, ved at de i forskellige lærings-

situationer besidder en række strategier f.eks. til at organisere deres læring og udvikle en dybere læring. Målet er således, at de studerende på sigt udvikler viden om metakognitive strategier for, hvordan strategier anvendes, og metakognitiv viden om deres funktion i forskellige læringsituationer og om, hvordan de bidrager til at fastholde læring. Endvidere opnår de studerende større indsigt i egen tænkning og læreproces samt færdighed i at tilpasse brugen af strategier til den læringsopgave, der stilles.

Projektets analyse anvender derudover Bruners tese om fortælling i relation til at anskueliggøre, hvordan de studerende via fortælling tilegner sig en professionsforståelse og begyndende udvikling af professionsidentitet (Bruner, 2003). I det nedenstående analyseres projektets datamateriale i relation til de førstnævnte udvalgte teser.

Vægportfolio som værk

I forbindelse med Bruners tese om eksternalisering er han inspireret af kulturpsykolog Ignace Meyersons ide om, at al kollektiv kulturel virksomhed må producere et værk eller 'une oeuvre, som han omtalte dem, der bliver et udtryk i sig selv (Bruner, 2003, s. 73). I Bruners optik kan vægportfolio derfor

FASE OG GRAFISK SKABELON

BESKRIVELSE

**1. Gaven**

Ordet rundt – Hvad er I, med afsæt i jeres individuelle portfolio, blevet særlig optaget af i løbet af undervisningen og den læste litteratur? Udvælg, på baggrund af jeres samtale, de væsentligste pointer fra temaet/ undervisningen. Formuler og uddyb pointerne (minimum 3) i hver deres 'gave'. Placer dem i jeres vægportfolio.

**2. Det æstetiske produkt**

Udvælg en læringspointe, som I udtrykker i et æstetisk formsprog. (Poesi, LEGO, fortælling, tegning, modellervoks ...). Ved tredimensionelle udtryk tager I et fotografi af produktet som dokumentation og placerer det i jeres vægportfolio. Efter processen: Stil jer selv følgende eller lign. spørgsmål:

Hvad skete der?

Hvad var mest udfordrende for jer?

Hvad blev I særligt opmærksomme på?

Hvad ser I anderledes på, efter I har været med til at skabe et æstetisk udtryk?

**3. Tænkeboblen**

Refleksioner over dagens undervisning (fra gaver og æstetisk produkt) formuleres i tænkeboblen.

Eksempler på refleksionsspørgsmål:

Hvad har vi fået ud af denne undervisningsgang?

På hvilken måde har det æstetiske produkt bidraget til jeres læring?

Hvordan er vi kommet nærmere læringsmålene for modulet?

Hvad har vi brug for at lære mere om, og hvordan kan vi evt. gøre det?

Hvad er vi blevet særligt opmærksomme på?

På hvilken måde kan denne viden omsættes til pædagogisk praksis?

Hvad er vi mest optagede af lige nu i forhold til os som kommende pædagoger?

**4. Feedback**

I skal give feedback til en af de andre studiegrupperes gaver og æstetiske formsprog ved at sætte post-it-noter på vægportfolien. Herefter gives en mundtlig overlevering. I skal fortælle gruppen, hvad der inspirerer jer fra deres portfolio.

a. Gruppen har formuleret læringspointer.

b. Gruppen har visualiseret en læringspointe i form af æstetiske produkter.

c. Hvordan tolker I det æstetiske produkt?

- Hvad bliver I nysgerrige på, når I ser produktet?

d. Gruppen har besvaret og formuleret refleksionsspørgsmål.

- Hvad får gruppens refleksioner jer til at tænke på?
- Det undrer os at ...?
- Vi anbefaler at ...?

e. Modtag feedback på jeres vægportfolio. Brug den feedback, I har modtaget til at ændre og/eller udbygge jeres vægportfolio.

5. Dokumentation af gruppearbejdet i egen læringsportfolio

betragtes som et værk, og de enkelte elementer kan ligeledes tolkes som værker (skabeloner, æstetiske produkter). De enkelte værker skabes i det mindre fællesskab og bidrager samtidig til arbejdsfordeling, følelsen af stolthed, identitet og sammenhæng mellem deltagerne i gruppen. Dette anskues i de følgende udsagn fra nogle studerende:

DET VAR FEDT, DA DET VAR ET FÆLLES PROJEKT, OG I VORES GRUPPE VAR VI GODE TIL AT BLIVE ENIGE OM, HVAD DER SKULLE MED. VI HAR OGSÅ FUNDET HINANDENS STYRKER OG SVAGHEDER. JEG HAR LÆRT MERE, FORDI VI I FÆLLESSKAB HAR FORMULERET DET NED PÅ PAPIR, SÅ ALLE FORSTOD DET.

Via værket bliver det muligt for gruppen at opnå fælles og forhandlelige tænke måder, hvilket Meyerson kalder mentalités (Bruner, 2003, s. 74).

De studerendes tænknin g kommer til udtryk i værket, hvilket i vores kontekst vil være produktet og vægportfolien. Dette kan blandt andet iagttages i nedenstående udsagn fra en studerende:

VI ER BLEVET TVUNGET TIL AT REFLEKTERE OVER DE TING, VI HAR LAVET, OG VI HAR LÆRT AT FORHOLDE OS TIL VORES PERSONLIGE HOLDNING OG MENING HEROM.

Eksternalisering tillader således, at et mentalt arbejde får ydre form i en håndgribelig dokumentation, der gør refleksion og metakognition mere tilgængelig for de studerende.

De studerendes arbejde med vægportfolien har involveret en organisering af denne opbygning. Derfor har de studerende udviklet organiseringsstrategier med henblik på at strukturere og kategorisere indhold været aktuelt. De studerende udtrykker, at disse strategier har understøttet deres læring, ved at det har givet et *"godt overblik og [det var] mere overskueligt at have det hele samlet for modulet"*, og det har givet dem *"et struktureret overblik over, hvad vi har lært"*. Organiseringsstrategier har til hensigt, at skabe overblik f.eks. ved at lave en oversigt over væsentlige elementer, hvilket kan facilitere og fastholde de studerendes holistiske læringsforståelse (Ramsden, 1999; Weinstein et al., 2013).

I forbindelse med databearbejdningen har vi fået øje på elaboreringsstrategier i de studerendes arbejde med vægportfolien. Disse læringsstrategier har til formål at udvide og uddybe de studerendes læring. De studerende udtrykker bl.a. *"... Og man forstår det bedre, når man får skrevet det ned med sine egne ord."* Når studerende formulerer sætninger med egne ord, forholder de sig til den viden, de har tilegnet sig, på en sådan måde, at de gennem personlig stillingtagen fastholder dybere læring (Weinstein et al., 2013). En anden strategi er billedliggørelse eller visualisering. Denne kan understøtte de studerendes konstruktion af mentale billeder som en strategi i udviklingen af dybere forståelse. Dette ses blandt andet i de studerendes udtryk i relation til de æstetiske produkter: *"Jeg har bedre kunnet forstå det og fået det ud, som jeg har haft i hovedet. Jeg har bedre kunne forstå det hele ved at være kreativ."* Herudover nævner de: *"Det har givet mig mulighed for at tale flere sprog samt mulighed for at illustrere mine tanker"*, og det har *"givet mig mulighed for, at sætte ord på min læring på en helt anden måde og udtrykke den i form af et kreativt produkt."*

Som det kan iagttages i citaterne, har de studerende en oplevelse af, at arbejdet med de æstetiske formsprog har understøttet deres forståelse af de

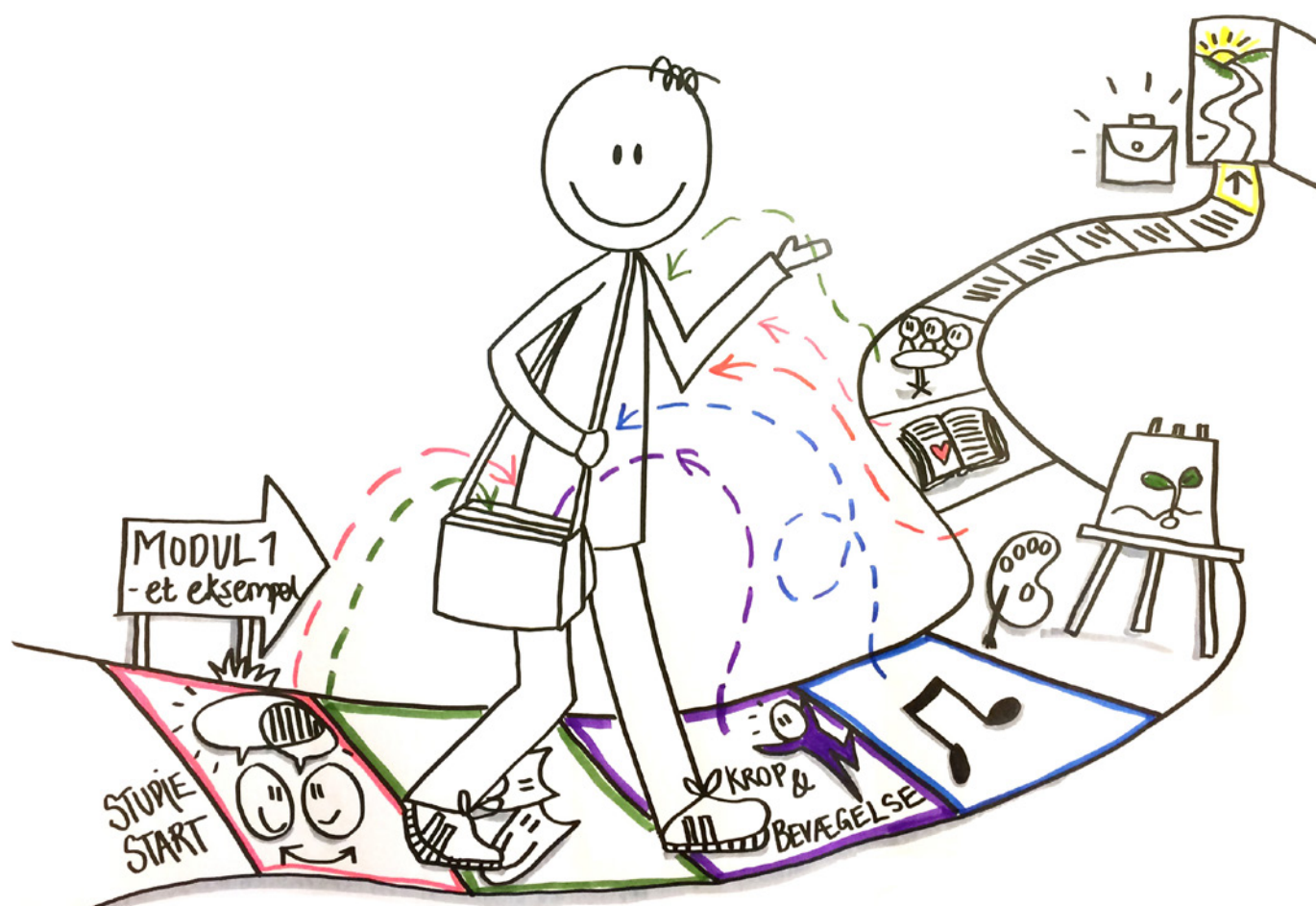
begreber og teorier, der er arbejdet med. De nævner ligeledes begrebet kreativitet til at beskrive dele af deres læreproces. Det kan fortolkes som brugen af formsprogene i skabelsen af det æstetiske produkt. Det æstetiske produkt udtrykker i symbolsk form den specifikke betydning og forståelse, som studiegruppen gensidigt har udviklet i forhandlingen (Austring og Sørensen, 2006; Bruner, 2003). Det kan anskues i de studerende udsagn, at den kropsligt forankrede viden på baggrund af kunstbaserede æstetiske formsprog indgår som en elaboreringsstrategi i udviklingen af dybdelæring, som dermed fastholdes i vægportfolien. (Austring og Sørensen, 2006; Weinstein et al., 2013).

De studerendes samarbejde om vægportfolio

Tesen om interaktion sætter fokus på, at udvekslingen af viden og færdigheder foregår i et samarbejde og dialog mellem mennesker, hvor der er en 'lærer' og en 'lærende' til stede. Læreren kunne i princippet være en bog eller et medie, som den lærende kan være i 'dialog' og samspil med (Bruner, 2003, s. 70). I lyset af Bruner kan følgende udsagn anskueliggøre vigtigheden af et velfungerende samarbejde i studiegruppen:

"VI HAR VÆRET LIDT UDFORDRET UNDERVEJS, MEN EN GOD PROCES, FOR ALLE KAN BIDRAGE MED HVER SINE KOMPETENCER" OG "AT INGEN HAR KØRT SOLO. VI BLIVER NØDT TIL AT ARBEJDE SAMMEN".

I relation til en gruppe, der konstruerer gensidig læring, så formår de lærende at rejse stilladser for hinanden med afsæt i egne evner og færdigheder (Bruner, 2003, s. 71). I observationerne af de studerendes vægportfolier fremgår det, hvilke studiegrupper der er lykkedes med gensidigt samarbejde,



Figur 6. Den studerende dokumenterer det vedkommende lærer i sin læringsportfolio, der over tid bliver udtryk for egen læringshistorie og udviklingsmuligheder samt begyndende professionsidentitet

og hvilke grupper der har haft udfordringer i samarbejdet. De grupper, der opbygger et velfungerende samarbejde, har en vægportfolio med mange elementer, hvorimod man i de grupper, som oplever sig som havende samarbejdsudfordringer, ser en reducere i deres værk, både i forhold til tekst, herunder refleksioner i tænkebollen, og i antallet af elementer. Vi har derfor observeret, at de sociale relationer i studiegruppen afspejles i de studerendes læringsudbytte i vægportofolien.

Udvikling af begyndende professionsidentitet

Portfoliomethoden skaber rum for at de studerende kan udvikle og arbejde med professionsidentitet under uddannelsen. Uddannelse er ifølge Bruner afgørende for udvikling af selvet. Bruner introducerer to aspekter af

selvet: Det ene er handleevne, et handlende selv, der sammensætter et begrebssystem som et arkiv over vores handlemøder med omverdenen, der er forbundet med fortiden og samtidig rækker ind i fremtidens muligheder (Bruner, 2003, s. 90). Det andet aspekt er vurdering. Det handlende selv vurderer sig selv løbende, og disse vurderinger påvirker selvet. Selvværd er i lyset af Bruner en blanding af handlingseffektivitet og selvsvurdering, hvilket vi kan analysere i relation til følgende udsagn fra et par studerende: "At man er blevet mere kreativ. At det ikke er et hvidt A4-papir, men at vi både har tegninger, fotos, ler og Lego-figurer" og "Det har fremmet vores kreativitet – troede ikke selv, jeg var kreativ, men det er blevet modbevist, da der er så mange forskellige former for kreativitet" samt "Tænke kreativt. Gå i dybden. At udvikle mig fra halsen og ned". Disse udtryk

viser eksempler på, hvordan handleevne og selvværd er vigtige i processen frem mod at blive bachelor som pædagog, og de understreger, hvordan de kunstbaserede æstetiske formsprog i vægportfolio kan bidrage til de studerendes identitetsarbejde og personlige dannelse (Bruner, 2003, s. 93; Austrig og Sørensen, 2006).

I relation til Bruners tese om fortælling, så har den måde, de studerende forstår sig selv på, og de fortællinger, som de skaber i forhold til, om "... man er blevet mere kreativ" eller ej, en stor indvirkning på deres mod på at indgå i og igangsætte æstetiske processer gennem uddannelsen (Bruner, 2003, s. 94). Set i lyset af et socialkonstruktivistiske læringsperspektiv kan de studerende via narrativer og deltagelse i uddannelsen udvikle en ny selvforståelse, professionsforståelse og handlemuligheder (Bruner, 2003, s. 43).


Afrunding

Resultaterne og erfaringerne fra dette udviklingsprojekt viser, at portfolio bør understøtte forskellige former for viden. Ved at arbejde med vægportfolio løbende gennem uddannelsen opnår de studerende viden om og færdigheder i portfoliomethoden og æstetisk formsprog som pædagogisk dokumentation af egen læring. Skabelsesprocessen omkring kunstbaserede æstetiske produkter i studiegruppen understøtter de studerendes udvikling af samarbejdskompetence, refleksivitet og læringsstrategier, som kan være med til at fastholde læring. Dokumentation gennem forskellige produkttyper kan udvælges til den studerendes præsentationsportfolio og understøtte den studerendes formidling af egen læreproces og erkendelser på en meningsfuld og naturlig måde.

Projektet viser herudover, at de studerendes spirende professionsidentitet påvirkes i arbejdet med vægportfolien, hvor de udvikler selvværd i forhold til at anvende kunstbaserede æstetiske formsprog. Denne handlekompetence tager udspring i det intuitive, det følelsesmæssige og de kropslige erfaringer, som vægportfolien tilbyder. Disse kvalificerende processer kan ligeledes styrke kommende pædagogers forudsætninger for, og mod på, at skabe rammer for æstetiske miljøer i pædagogisk praksis med fokus på den enkeltes og fællesskabets læring, trivsel og udvikling.

Litteraturliste

- Astring B.D., Sørensen, M. (2006): *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015): *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, J. (2003): *Uddannelseskulturen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dysthe, O. & Engelsen K.S. (red.) (2003): *Mapper som pedagogisk redskab. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Højbjerg, H. (2009): *Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne*. I L. Fuglsang & P.B. Olsen, Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne – på tværs af fagkulturer og paradigmer. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (red.) (2015): *Læring i konkurrencestaten, kapløb eller bæredygtighed*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kristensen, J.E. & Bayer S. (2015): *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Bind 1 og 2*. København: Forlaget U Press.
- Professionshøjskolen University College Nordjylland (2015): *Studieordning. Fællesdel. Pædagoguddannelsen. Studieåret 2015/2016*. Kan hentes på: <http://blad.ucn.dk/PU/Studieordningflesdel20152016/>.
- Ramsden, P. (1999): *Strategier for bedre undervisning*. København: Gyldendal.
- Taasen, I., Havnes, A. & Lauvås, P. (2005): *Mappevurdering – av og for læring. Med eksempler fra helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thisted, J. (2012): *Forskningsmetode i praksis. Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard.
- Weinstein, C.E., Bråten, I. & Andreassen, R. (2013): *Læringsstrategier og selvreguleret læring: Teoretisk beskrivelse, kortlægning og undervisning*. I H. Timperley, M. Hermansen, I. Bråten, C. Madsen, H. Bjerresgaard, J. Hattie, P.O. Kirkegaard, R. Andreassen, C.E. Weinstein, T.N. Hopfenbeck & T.S. Wille, *Feedback og vurdering for læring*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog (BEK nr 211 af 06/03/2014)*. Kan hentes på <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=162068>.

A photograph showing several handcrafted clay flowers of various shapes and sizes, some with green paper leaves, arranged on a bright yellow surface. In the background, a blue chair and a white wall with a large abstract line drawing are visible. The text is overlaid on the image.

En æstetisk læreproces er en læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden

Austring og Sørensen, 2006

Figur 7. Studiegruppen udtrykker sig i ler for at vise deres indbyrdes forskellighed og læreproces i studiegruppen

PÆDAGOGISK IMPROVISATION

Tekst: **Dorthe Riis Kristensen**
Lektor, Pædagoguddannelsen, UCN og
Sarah Palle Leegaard
Adjunkt, Pædagoguddannelsen, UCN

Indledning

Begrebet "pædagogisk improvisation" er en definition på pædagogens grundlæggende faglighed på højde med det at trække vejret.

Når vi trækker vejret, er det for at holde kroppen i live, men det skal også forstås som evnen til væren. At trække vejret ind betyder, at vi tager det til os, som sker i vores nærhed – at puste ud betyder at give.

På samme måde er det i pædagogisk praksis: Den empatiske relation er grundlæggende for at kunne indgå i en professionel relation, der skaber udviklingsrum for de borgere (børn, unge, voksne), pædagogen arbejder med.

Begrebet "pædagogisk improvisation" er udviklet i forbindelse med vores forskningsprojekt, der har haft fokus på pædagogens upåagtede faglighed i skoleregi, og bygger på et ønske om at udvikle en tydelig fagforskkel i lærer-/pædagogfaglighed som en styrkelse af de to faggruppers samarbejde. Begrebet er i denne artikel møntet på pædagogens faglighed, men kan også sættes ind i andre professioner som den "professionelle improvisation".

Metode – forundersøgelse og projektets problemstilling

Projektet startede med kvalitative interviews på flere skoler, hvor både lærere og pædagoger indvilligede i at deltage. Vi interviewede lærere og

pædagoger, der havde et samarbejde på skolerne, og iagttog disse. I de indledende interviews gav lærere og pædagoger udtryk for, at de var glade for deres samarbejde, men at de samtidig ikke kunne sætte ord på, hvad der gjorde, at de supplerede hinanden godt. En udfordring var, at de manglede tid til deres samarbejde, men samtidig var de i tvivl om, hvordan de kunne udvikle deres samarbejde, da det var svært at sætte ord på deres forskellige opgaver i klasserummet. I vores iagttagelser af pædagoger og lærere i klasserummet var det tydeligt, at pædagogerne arbejdede ordløst i rummet for at hjælpe børnene til at være i rummet og modtage undervisning. Pædagogerne var også dem, der stille tog børn ud af rummet for at give dem en opmærksomhed, der gjorde det muligt for børnene at deltage i undervisningen.

Vores konklusion på dette indledende arbejde var, at vi ville rette fokus på at sætte sprog på det ordløse arbejde, pædagogen tydeligvis præsterede i klasserummet, og dermed opstod afsættet for at definere denne del af pædagogens upåagtede faglighed.

I vores forsøg på at definere denne relationsorienterede del af pædagogens upåagtede faglighed tog vi udgangspunkt i "den æstetiske fordobling", som er en dramapædagogisk model (og et begreb), der er udviklet af Janek Szatkowski (1985). Modellen indkredser den kollektive skabelsesproces, hvor vi på én og samme tid spejler os i en rolle og i vores medspillers rolle, hvorved den dramatiske aktivitet kan forstås som en akkumulativ relation – altså at pædagogen i relationen med borgeren

bevæger sig improvisatorisk ift. situationens mål og indhold. Vi bruger denne model til at forstå pædagogen i relation til barnet i det pædagogiske udviklingsrum – altså pædagogens evne til at være improviserende i relationsarbejdet. Modellen understøttes af Finn Thorbjørn Hansens "4-stemme-model", som han præsenterer i artiklen "Det sprog, vi har talt, trænger til at fornyes". I artiklen sætter han ud fra en filosofisk tilgang fokus på pædagogens evne til nærvær, der er styret af evnen til at nærme sig livsfænomener med en borger. Dette gøres med afsæt i "sagens" og "den personlige" stemme, som indkredser betydningen af, at pædagogen har rollen som "forundringsagent" (Hansen, 2015).¹

Yderligere defineres improvisation ud fra Sven Brinkmanns fremstilling af Martha Nussbaums tre elementer' som grundlag for improvisation, nemlig: 1. kendskab til sig selv, 2. poesi og fantasi og 3. stringent tænkning (Brinkmann, 2009).

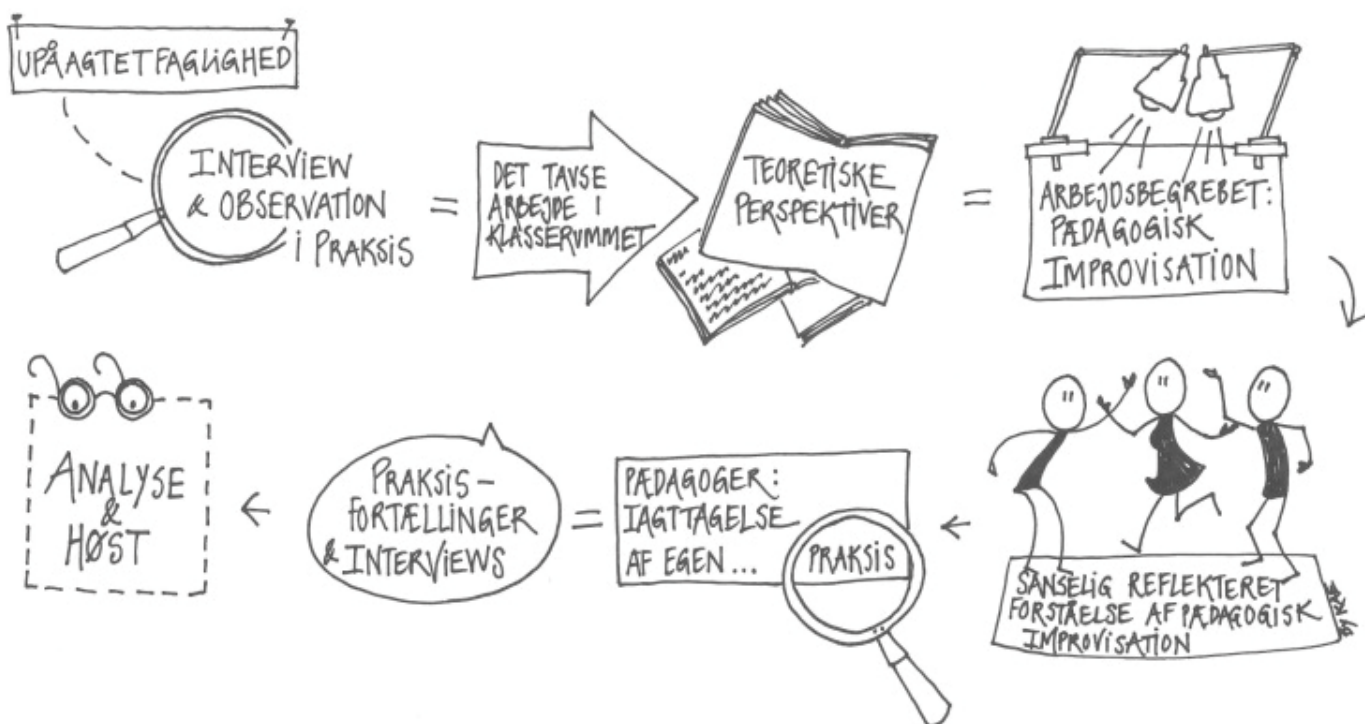
Ud fra dette teoretiske afsæt opstod begrebet "pædagogisk improvisation" som et arbejdsbegreb.

Praksisforskning

Oplæg og dans som afsæt

Den næste og mere æstetisk funderede del af projektets undersøgelse er inspireret af Julie Borups workshopmodel, hvor redskabsbegreber – her begrebet "pædagogisk improvisation" – udledt af et teoretisk afsæt omsættes ind i en daglig praksis (Jensen, 2012).

Undersøgelsens afsæt blev et samarbejde med skolepædagoger på en



Figur 1. Forskningsdesign for "Pædagogisk improvisation".
Tegner: Karen Stine Egelund

skole i Aalborg. I undersøgelsen indledte vi med et kort oplæg om vores forståelse af "pædagogisk improvisation". Dette blev efterfulgt af en dansetime ved danser Pernille Overø, som rammesatte forskellige danse for pædagogerne. Via kunstformen dans ønskede vi at undersøge pædagogens egen definition af "den pædagogiske improvisation" ud fra praksisfortællinger. Med denne praksisforskning ønskede vi at benytte os af den viden, pædagogen har om sit eget felt, og herfra søger vi at videreudvikle et sprog for denne mere upågtede del af pædagogens faglighed. Nedenfor ses billeder fra dansetimen:

Dansen var indgangsvinkel til dialogen, da vores hypotese er, at improvisationen er en grundfaglighed, som rutinede pædagoger mestrer, men som også hører til den kropslige, tavse viden (altså er en del af den upågtede faglighed). Dansens formål var på den måde at skærpe pædagogernes sanser² ift. problemstillingen, nemlig en refleksion over, hvad der fremmer og hæmmer denne improviserede relationsforståelse.

Under dansen var der refleksionspauser, hvor pædagogerne havde fokus på, hvad der gjorde dem til gode "dansenpartnere" i deres praksis, og hvad der var en hæmsko for det samme. Danse-

ne ledte således til pædagogernes refleksioner over og forståelse af begrebet "pædagogisk improvisation" samt over, hvad der hæmmer og fremmer lysten til – og muligheden for – at improvisere (i danserelationen).

Interviews – Praksisfortællinger

Med afsæt i en fælles forståelse af "pædagogisk improvisation" (via oplæg og dans) var der tre pædagoger, der indvilligede i at undersøge, hvordan "pædagogisk improvisation" kunne defineres og beskrives ud fra praksisfortællinger. Disse tre pædagoger mødte vi en uge efter til kvalitative interviews med fokus på følgende:

HVAD HÆMMER OG
FREMME PÆDAGOGISK
IMPROVISATION I DIN
PÆDAGOGISKE PRAKSIS?
HVORDAN FORSTÅR DU
PÆDAGOGISK
IMPROVISATION?

En begrebslig forståelse af pædagogens "væren i øjeblikket"

Følgende afsnit tager udgangspunkt i undersøgelsesspørgsmålet: Hvordan kan vi begribe pædagogens ordløse samarbejde med børnene i klasserummet?

Pædagogen har til opgave at understøtte børnene i at modtage undervisning. Dermed står pædagogen i "det åbne", forstået som en improvisatorisk udfordring. Pædagogen skal sanse børnene og skabe kontakt til de børn, der måtte have brug for opbakning og hjælp. Det er dette øjeblik, som vi søger at begribe ud fra en teoretisk vinkel.

I det følgende vil søge at definere "pædagogisk improvisation". Dette gør vi som nævnt med afsæt i Janek Szatkowskis model/begreb "den æstetiske fordobling", Finn Thorbjørn Hansens "4-stemme-model" samt Sven Brinkmanns brug af Martha Nussbaums "tre elementer".

Pædagogens rolle – Den æstetiske fordobling

I vores forundersøgelse så vi situationer i klasselokalet, hvor læreren har fokus på hele klassen i et ønske om en fagfaglig dialog. Pædagogen bevæger sig mere ordløst rundt i klassen og møder det



Fotograf: Sarah Palle Løgaard

Figur 2. Æstetisk undersøgelse af hvad der fremmer og hæmmer relationen. Instruksion af danser Pernille Overø.

enkelte barn i det ordløse rum med det formål at møde og støtte barnet i dets evt. manglede motivation for at modtage undervisning. Pædagogen arbejder tydeligt på at skabe ro – i og uden for barnet – med det formål at danne grundlag for, at barnet kan være til stede i undervisningen. Vi så dette som den tavse kommunikation, der fx kan komme til udtryk ved, at pædagogen sætter sig ved siden af barnet og trækker vejret sammen med det, lægger en hånd på ryggen for at berolige eller vælger at tage barnet ud af undervisningen for uden for lokalet at hjælpe barnet til at kunne komme tilbage.

Vores forundersøgelse inspirerede os til at bruge "den æstetiske fordobling" til at definere "pædagogisk improvisation" (Szatkowski, 1985):

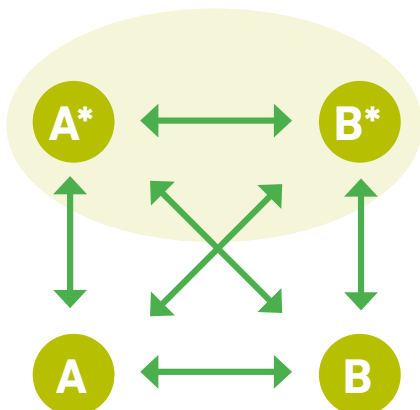
Når vi taler om en æstetisk fordobling, skal det i pædagogisk arbejde forstås som den dobbelthed, der ligger i, at pædagogen på én og samme tid er sig selv (A) med de værdier, følelser og den stemthed, der er forbundet hermed, og er i sin faglige professionelle rolle (A*) i spillet med barnet (B).

Rummet C er det, som Szatkowski kalder "det fiktive rum". I pædagogens arbejde vil vi opfatte det som det æstetisk funderede udviklingsrum, som skabes sammen med barnet, hvor pædagogen inviterer eller bliver inviteret ind i dette udviklingsrum med eller af barnet. I rummet C bevæger pædagog og barnet sig improvisatorisk, altså de flytter sig i kraft af hinanden.

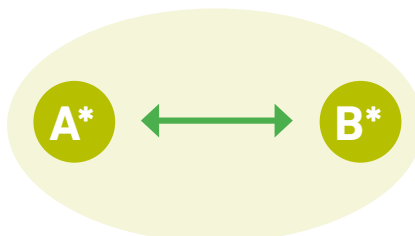
I den professionelle relation er det væsentligt, at pædagoger har en høj grad af kendskab til sig selv og egen følelsesstruktur, således at den professionelle er i stand til at forholde sig distancerende til egne følelser, værdier og forudindtagede opfattelser, så disse frem for at være en hæmmende medspiller bliver en bevidst og fremmede medspiller i øjeblikket med barnet. Mange følelser kan komme i vejen for den professionelle indsats, så som frygt, afmagt apati osv. For at agere professionelt er det centralt, at pædagogen formår at håndtere egne følelser og kan lade dem blive til en øget empati for barnet frem for en personlig blokering³.

Det æstetiske rum – At mødes i øjeblikket

At mødes i det æstetiske rum – rummet C – betyder at mødes i en sanselig kommunikation. Det kan være det ordløse møde imellem to mennesker, i denne sammenhæng mødet mellem pædagogen og barnet. Det er i dette rum, at vi sanser hinanden, bruger vores mavefølelse/intuition og vores empati for den anden. Det æstetiske rum kan sammenlignes med en dans mellem to mennesker, der udvikler trinnene i et samspil, og en leg, hvor begge på én gang styrer/fører og følger, men med en klar kropslig fornemmelse af partneren.



Figur 3. Æstetisk fordobling (Austring & Sørensen, 2006, s. 173).



Figur 4. Udsnit af figur 3: det æstetisk funderede udviklingsrum.



Fotograf: Sarah Palle Leegeaard

Figur 2. Æstetisk undersøgelse af hvad der fremmer og hæmmer relationen. Instruktion af danser Pernille Overø.



Figur 5. Æstetisk fordobling og pædagogisk improvisation. Tegner: Karen Stine Egelund

I dansen er det musikken, der giver impulsen til dansens udvikling; i det pædagogiske arbejde er det opgaven – det pædagogiske mål – og vigtigst er derfor fornemmelse for situationen og det barn, pædagogen møder i øjeblikket.

Finn Thorbjørn Hansen (2015) taler om, at vi – i vores uddannelsespolitik – stivner i det, han kalder "systemets" og "fagets" stemme. Disse to stemmer repræsenterer dels lovgivning, krav om dokumentation og procedurer og dels fagets teori, metode og forståelse. Han underkender ikke disse stemmer som væsentlige i uddannelse af pædagoger, men mener, at vi må sætte dem i parentes for at kunne sætte fokus på pædagogens evne til at være i det, han kalder "sagens" og "den personlige" stemme.

For at kunne være i "sagens" og den "personlige" stemme" må pædagogen udvikle sin evne til at kunne stå i "det åbne" og møde barnet i øjeblikket – uden at været styret af en forudindtaget opfattelse af, hvordan en given situation eller et givent barn skal håndteres. Pædagogen skal kunne møde situationen med en improvisatorisk åbenhed for at forstå og agere i øjeblikket. Finn Thorbjørn Hansen (2015) taler om pædagogen som "forundringsagent". Pædagogen skal altså kunne indgå i et åbent, improviseret øjeblik med barnet, således at en given situation åbner sig for barnet og pædagogen i deres fælles

møde/samspil frem for på forhånd at være defineret af pædagogen ud fra "systemets" og "fagets" stemmer.

For at pædagogen kan møde barnet i dette åbne, improviserede øjeblik, må pædagogen være modig, turde stille sig åben i situationen og lade situationen udvikle sig i dialog med barnet. Det er pædagogens ansvar at træde ind i barnets nonverbale rum eller være den, der skaber dette rum og inviterer barnet ind i et rum, som er skabt af pædagogen, så pædagog og barn sammen kan udforske en givent læringsrum. Når vi her taler læringsrum, menes der en symbolsk æstetisk læring. Der er altså tale om pædagogens evne til – i en bevidsthed om den pædagogiske opgave – at bevæge sig med barnet i en improvisatorisk forstand. Netop improvisation er defineret af teaterpædagogen Keith Johnstone (1987) som det at kunne være i bevægelsen med en anden ud fra en "ja og ..." -væren. Altså at kunne trække vejret ind, at tage imod en andens udspil, og puste ud, at give og påvirke en given situation.

Finn Thorbjørn Hansen (2015) taler om "at nærme sig livsfænomener i dialog med et barn", så som at være i eller uden for fællesskaber, at have venner, opleve glæde ved noget, føle vrede, opleve ensomhed osv. Begrebet "pædagogisk improvisation" dækker såvel over dialogen som en sproglig interaktion som over et sanseligt nærvær over for et livsfænomen. På den måde kan mødet imellem pædagog og barn være båret af en intens stilhed over for en given situation.

Ud fra dette vil vi bruge begrebet "pædagogisk improvisation" som arbejdsbegreb i den videre undersøgelse.

Pædagogisk improvisation i praksis Praksisfortællinger og refleksioner i lyset af vores workshop

I vores undersøgelse bad vi, som tidligere nævnt, pædagogerne på skolen om at give os eksempler på øjeblikke af pædagogisk improvisation som led i at definere, hvordan "pædagogisk improvisation" kan forstås. Nedenfor ses et eksempel på dette:

Jeg blev hentet af en kollega, fordi der var en dreng, der ikke kunne styre sig, gik i affekt og hev det hele ned fra væggen. Der var tre voksne derinde. Så kommer jeg ind og ser, at han selvfølgelig var trængt op i et hjørne. Han står der, og så er det den der med mødet igen, hvordan kommer vi ud af denne her ordentligt, så både de voksne er ordentlige, barnet og jeg selv. Der tænker jeg, at det netop er det der med at improvisere, det er der, hvor den kommer ind for mig, kigge på barnet og det relationelle, fornemme, hvad det er, der sker, sætte sig ned og bare være der. Der sagde jeg så til ham, at jeg ved, det er svært lige nu, så du (barnet) siger bare noget, når du er klar. Der gik en halv time, før han sagde noget. Der kræver det bare at have tålmodighed, men også have fornemmelsen af barnet, for der kan også være andre børn, hvor man skulle ind og sige, at nu hører du efter, hvad de voksne siger. Det kunne godt ske, at det var den grænse, man havde behov for.

For mig handler det om at mærke efter, hvor grænsen er, også i forhold til, om det så er historien med at sidde der, hvor lang tid er nok. Vi skal jo ikke bare sidde der og lade ham være styrende, for det er også én af de ting, som han har svært ved. Det er noget med hele tiden at veje af og mærke efter i forhold til den anden (barnet). Så er det der, man kan spørge ind en gang imellem: 'Er du klar?' og så lægger jeg en hånd på benet. Hvis han flytter benet, så flytter jeg også hånden, for så er han ikke klar endnu til at kommunikere. Så det er de der små tiltag, som jeg hele tiden skal kunne, det der med at sidde og tænke inde i hovedet: Hvornår er det nu? Det er den der med, at nu prøver jeg lige at lægge lidt ud, uden at kræve et svar. Altså det, jeg allerhelst vil have, er, at han kommunikerer med mig. Jeg kan ikke forlange det, men jeg kan mærke, hvor langt han er i forhold til at kommunikere med mig, ved at tage sådan nogle små ting i brug." (Interviewperson 1).

Pædagogen træder her ind i det æstetiske rum og søger at møde barnet i et samspil med barnet. Ved pædagogens tilstedeværelse og nærvær skaber barnet selv orden i et kaotisk indre. Pædagogen er improviserende i et ønske om at få adgang til barnets rum, og billedligt talt søger pædagogen at skabe en dans på barnets præmisser. Samtidig er pædagogen styrende, da hun har som mål at skabe forståelse hos barnet selv, så barnet bliver klogere på, hvad sker der inde i barnet, og hvad, der udløser denne affekt. I pædagogens ordløse kommunikation søger pædagogen at give barnet mulighed for at få ro på, således at han kan udvikle en forståelse af sig selv i situationen. Barnet er i en rolle af affekt. Ved iagttagelse af sig selv via pædagogen kan drengen altså skabe en øget forståelse af, hvad der udløser denne affekt for ham. Den æstetiske fordobling ligger her i, at barnet får hjælp til at lære om egne roller og følelsesstrukturer.

I eksemplet gør pædagogen det tydeligt, at improvisationen særligt handler om "hele tiden at veje af og mærke efter i forhold til den anden (barnet)". Denne bevægelse kræver, at pædagogen har en høj grad af kendskab til sig selv og egen følelsesstruktur for at kunne forholde sig anerkendende og empatisk til barnet. Svend Brinkmann henviser i sin artikel "Social kreativitet" til filosofen Martha Nussbaums tre elementer/evner, som mennesker bør besidde. Det er de tre elementer, der for os danner grundlag for improvisationen (Brinkmann, 2009). Elementerne er:

1. Kendskab til sig selv
2. Poesi og fantasi
3. Stringent tænkning

Alle tre elementer kan kobles tydeligt til vores undersøgelse.

1. Kendskab til sig selv

En af interviewpersonerne sætter ord på, hvad der kan udfordre og hæmme improvisationen:

Det er min manglende forståelse for det barn. Altså min manglende forståelse på den måde, at det er min manglende relation til det barn. Evnen til at kunne sætte mig ind i eller evnen til at relatere til det enkelte barn, hvor der er nogle andre mekanismer med mig som person, der går ind og træder til, fx irritation (...). (Interviewperson 1)

Interviewpersonen giver som eksempel: *Jeg har fx en pige i hovedet lige nu (...), hvor jeg tænker, at hende kommer jeg til at blive personlig i stedet for professionel over for i nogle situationer, fordi hun er meget konfronterende (...). Så der kommer den professionelle nogle gange til at hoppe i baggrunden, og så komme den personlige frem, for så bliver jeg irriteret over, at det ikke er mine normer, regler og værdier.* (Interviewperson 1).

Med eksemplet bliver betydningen af pædagogens kendskab til sig selv understreget som særligt vigtig. Den "personlige" stemme (pædagogens kendskab til sig selv) kan hæmme og fremme evnen til at improvisere, på samme vis som det er tilfældet ved manglende blik for "sagens" stemme (hvad barnet og situationen kalder på).

2. Poesi og fantasi

Det er tydeligt i vores interviews, at pædagogens evne til at være i nuet har afgørende betydning for det relationelle:

MAN FÅR SKABT NOGLE
HELT ANDRE TILKNYTNINGER,
SOM GØR, AT MAN FÅR SKABT
NOGLE HELT ANDRE
RELATIONER, FORDI MAN
UD FRA NUET, SÅDAN
SOM JEG MÆRKER DET,
BARE GRIBER DET, MAN
ER I, SÅ FÅR MAN SKABT
NOGET PÅ BØRNE-
INITIATIVER OG
FÅR RAMT BØRNE-
DER HVOR DE ER.

(Interviewperson 2).

Ovenstående er et eksempel på en relation, der bygger på mødet i det æstetiske rum, og som får karakter af poesi. Poesi og fantasi er her forstået som evnen til at forestille sig, hvordan et andet menneske har det, og samtidig have musikaliteten til at komme dette

menneske (barnet) i møde i en rytme, der åbner barnet op for situationen. I dette ligger pædagogens evne til at kommunikere i en stemthed ift. barnet, altså både "afstemme" og "istemme".

3. Stringent tænkning

En pointe fra vores interviewpersoner er, at struktur og det at have en ramme at arbejde ind i eller ud fra er afgørende for pædagogens improvisationsarbejde:

Der skal også være et rum og en ramme, der skal være skabt, for at man kan gå ind i det. Man er nødt til at have en ramme; man kan ikke bare lige sådan gribe det, eller jo, det kan man godt, men jeg tænker på: For virkelig at skal kunne noget, så skal der være skabt en ramme. (Interviewperson 2).

Man starter med at skabe struktur – Hvad er reglerne? m.m. – og når jeg så har defineret dem, så er 3. klasserne med til at sige: Kan vi ikke gøre sådan og sådan? Okay, så prøver jeg så, hvordan det kan være i forhold til de børn, jeg har med, for der er børn fra 0. til 3. med i legen, og det er et kæmpeskel, der er i forhold til hvordan. (Interviewperson 3).

I ovenstående eksempler bliver den stringente tænkning underbygget som fx det at have en viden om pædagogisk arbejde eller at være velforberedt på det, man gerne vil sætte i gang med en gruppe børn. Hermed er målet for en given situation en klar, indre bevidsthed for pædagogen.

Opsamling

Interviewpersonerne i vores undersøgelse lod sig inspirere af begrebet "pædagogisk improvisation" og opfattede det som et begreb, der ramte en grundlæggende faglighed i deres (pædagogernes) hverdag, som sjældent bliver italesat, måske netop fordi der ikke har været et sprog for det. Derfor bliver "pædagogisk improvisation" overskriften på hele dette projekt og et begreb, der gerne skulle være med til at sætte fokus på det ordløse, improvisatoriske relationsarbejde, både i pædagogens samarbejde med læreren, men også i vores pædagoguddannelse.

Hvordan uddanner vi pædagoger til pædagogisk improvisation?

I det følgende afsnit søger vi at besvare, hvordan vi i højere grad kan uddanne pædagoger til at evne "pædagogisk improvisation" i praksis.

Pædagogens roller er mange i det pædagogiske arbejde. Pædagogen agerer fx klasserumsleder, samarbejdspartner, samtalepartner, samværspartner m.fl. Via pædagoguddannelsen (skole såvel som praktik) lærer de studerende om pædagogens mange roller. Ved "pædagogisk improvisation" forstås vi pædagogens evne til og viden om at være i forskellige roller. På samme måde som barnet erkender verden og sig selv igennem rollelegen, mener vi, at pædagoguddannelsen skal træne den studerende i at arbejde i roller og navigere i såvel systemets, fagets, sagens og den personlige stemme.

Pointen med "den pædagogiske improvisation" er, at de studerende foruden at få viden om rollerne også over sig på at agere i rollerne og dermed udvikler et ejerskab til dem. En måde at skabe rum for rollearbejdet i uddannelsen på er at arbejde med teater og drama, da det centrale her netop er at gå ind i roller og iagttage sig selv i dem. Forumspil er et andet eksempel på en teknik/metode, der skaber rum for, at de studerende kan øve sig og udvikle deres rolle i pædagogiske situationer. En interviewperson tilslutter sig med udtalelsen om:

Altså, man kan ikke gøre noget, hvis ikke man har et eller andet fagligt-teoretisk grundlag for at gøre noget. Det (grundlaget) skal selvfølgelig være der. Men når man (de studerende) nu er ude i de her praktikker, så vil jeg gerne have mine kommende studerende til at arbejde med det (den menneskelige, intuitive viden; improvisationen). (Interviewperson 2).

I drama- og teaterarbejdet vil vi kalde det en impuls, hvor vi følger et betydningsfuldt øjeblik i en improvisation. På samme måde følger pædagogen en pædagogisk impuls, som bygger på Finn Thorbjørn Hansens fire stemmer. Dette skal forstås på den måde, at impulsen på én og samme tid bygger på viden om opgaven, om pædagogisk arbejde (systemets og fagets stemmer) samt evnen til at stå i "det åbne" (sagens stemme) og være personligt involveret med en bevidst distance til mere private følelser og stemninger (den personlige stemme). På samme tid møder pædagogen øjeblikket med en anden (barnet) med en poesi og musikalitet, der skaber åbenhed for et fælles forundringsfællesskab.

Hvis vores studerende skal mestre at stå i "det åbne" og være i sagens stemme, må vi som undervisere og pæda-

goguddannelse generelt også tilbyde dem et rum, hvor de kan øve sig og udvikle et niveau af troværdighed i forskellige roller, herunder rollen som *forundringsagent* (Hansen, 2015). Ikke mindst så de studerende udvikler mod og tillid til at turde at være i rollerne og samtidig har mod til indgå i det æstetiske rum med en anden (barnet) i rolle.

På samme måde som fx i dramaarbejdet må vi i andre faglige sammenhænge på pædagoguddannelsen uddanne vores studerende som forundringsagenter. Dette vil sige, at vi træner den studerende i at kunne nærme sig livsfænomener ved at investere sig selv i en debat og en handling, der nærmer sig et livsfænomener uden at være styret af en teoretisk forforståelse. Her er tale om at give den studerende frihed til at tænke selv og finde selvtilid og mod til i deres pædagogiske praksis at møde mennesker, der har brug for en med- og modspiller i en livsudfordring.

En pointe fra en af interviewpersonerne er i den forbindelse, at den studerende ikke (udelukkende) kan skoles i det (improvisationsarbejdet), men: *"Man (den studerende) skal vide, at det ligger der, og så skal man (den studerende) sådan set selv lære at kigge indad, for det er ikke noget, andre kan lære én."* (Interviewperson 2).

Med hjælp fra praksis

Mens vi i uddannelsesregi skal rette opmærksomhed på at skabe rum for improvisationen, er der også behov for hjælp og øget opmærksomhed fra praksis i styrkelsen og synliggørelsen af pædagogens (upåagtede) faglighed. En interviewperson fremhæver vigtigheden

af at være skarp på egen faglighed:

Det er klart, at XX er respekteret af lærerne, for hun kan argumentere for, hvorfor hun gør, som hun gør, og det er klart, at sådan én (pædagog) er nemmere at tage imod som lærer, end en, der bare kommer ind og samler viskelæderet op, når barnet taber det, og er radiatorpædagog. Så det med det faglige niveau er det vigtige. Ellers kan du [pædagogen] ikke positionere dig i forhold til lærerne. (Interviewperson 3).

Det er tydeligt, at mod og det at turde vise sig for hinanden er centralt for udvikling af "pædagogisk improvisation" i praksis:

(...) Det kræver også åbenhed, for hvis jeg render rundt og laver alle de her ting bag lukkede døre, så er der for det første ikke særligt meget samarbejde mellem hinanden. Det jeg vil sige med det, er, at der findes jo sindssygt mange dygtige pædagoger, men det er også noget, man holder for sig selv, for tænk nu, hvis det ikke er godt nok, det jeg laver. Det oplever jeg også meget blandt mine kolleger, men det kan jo ikke andet end at blive bedre af, at man lige får et par andre øjne på, eller det, at vi andre kan blive inspireret og gøre noget andet. Det tror jeg er en af de ting, der kunne hjælpe improvisationen, det var, at man turde (...) jeg skal jo også vise børnene, at jeg kan skabe et rum, hvor de tør være, et rum, hvor de tør udvikle sig, og et rum, hvor de tør gøre noget nyt. [Det æstetiske rum]. (Interviewperson 1).

Et skridt på vejen i synliggørelsen/ italesættelsen af pædagogens rolle og faglighed er altså, at pædagogerne i praksis – over for hinanden og i det tvær-

professionelle samarbejde med lærerne – bliver endnu bedre til at vise sig for hinanden og åbne op til de valg, de træffer i det pædagogiske arbejde:

Vi [pædagogerne] skal lære at italesætte det her over for lærerne (...). For mig er det nemlig rigtig vigtigt, at pædagogen i skolen ikke bare bliver kategoriseret som den, der bare er der. For mig er det vigtigt, at man har en forventnings-samtale med hinanden: Hvad er det, du kan som lærer, og hvad er det, du kan som pædagog (...)? Man skal passe på, at man ikke siger, at man er bedre til det og det. Man kan ikke måle, hvordan man lærer børnene om samvær, og hvis uddannelse, der er bedst til det. Det er ikke målbart. (Interviewperson 2).

Det er i den forbindelse tydeligt, at der i praksis er behov for, at pædagogen har/ får et tydeligt sprog for egen faglighed:

Hvis du [pædagogen] ikke kan forklare, hvorfor du gør tingene, så er du allerede kørt ud på et sidespor. For det er jo det vigtigste, at vi skal kunne forklare, hvorfor vi gør det, og det skal vi kunne forklare med det sprog, vi selv har. Sprog skaber autonomi. (Interviewperson 3).

Opsamling

I styrkelsen af lærer- og pædagog-samarbejdet er der altså behov for større dialog (en debatkultur) om forskel i faglighed pædagog og lærer imellem. Samtidig er det afgørende, at det ikke er nok med en debatkultur, men at vi (pædagoger og lærere) må udvikle handlingskulturer – såvel i praksis som i uddannelsesregi – hvor vi debatterer på baggrund af en praksis, vi har synliggjort for hinanden.


¹ Finn Thorbjørn Hansen opererer i sin "fire stemme-model" foruden med "sagens" og "den personlige" stemme med "fagets" og "systemets" stemme. Disse stemmer konkretiseres nedenfor i afsnittet "Det æstetiske rum – At mødes i øjeblikket".

² Julie Borup opererer i sin workshopmodel med det at skærpe sanser igennem kunstneriske processer. Disse stemmer konkretiseres nedenfor i afsnittet "Det æstetiske rum – At mødes i øjeblikket".

³ Uddybes yderligere i afsnittet "Praksisfortællinger og refleksioner i lyset af vores workshop" nedenfor.

Litteraturliste

- Austring, B.D. & M. Sørensen (2006): *Æstetik og læring*. Grundbog om æstetiske læreprocesser. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2009): *Social kreativitet: At skabe det sociale i en verden uden manuskript*. I L. Tanggaard (red.), *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen* (Undervisning og læring). Frederikshavn: Dafolo.
- Hansen, F.T. (2015): *Det sprog, vi har talt, trænger til at fornyes*. I M. Sørensen (red.), *Skole og fritidspædagogik – fagbog til specialiseringen*. København: Akademisk Forlag.
- Jensen, J. B. (2012): *Musik, kunst og æstetisk læring*. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Lauersen & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning*. En grundbog. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Johnstone, K. (1987): *Improvisation and the Theatre*. Oxford: Routledge.
- Szatkowski, J. (1985): *Når kunst kan bruges – Om dramapædagogik og æstetik*. I *Dramapædagogik i nordisk perspektiv*. Artikelsamling 2. Teaterforlaget Drama.



Begrebet "pædagogisk improvisation" er en definition på pædagogens grundlæggende faglighed på højde med det at trække vejret.

INKLUSION Gennem ÆSTETISKE LÆREPROCESSER

- refleksion over inklusionsidealet set ud fra de seneste paradigmer om børns kultur og barnets perspektiv

Tekst:

Sandy Elbæk

Lektor, Pædagoguddannelsen, UCN

Anja Kirkeby

Lektor, Pædagoguddannelsen, UCN

Denne artikel diskuterer, hvordan definitionen af begrebet inklusion er alt-afgørende for, om man kan etablere en reelt inkluderende praksis. Her forsøger vi at forklare inklusion gennem den professionsidentitet, der er en konsekvens af de seneste paradigmer om børns kultur og barnets perspektiv. I disse paradigmer fremstår det æstetiske aspekt som grundlæggende for børns oplevelse af deltagelse og mening.

Indledning

På de seneste studieture, som forfatterne af denne artikel har foretaget til de kommunale daginstitutioner i byen Reggio Emilia i Norditalien i hhv. 2011 og 2015, har vi først og fremmest haft fokus på sammenhængen mellem den måde, pædagogerne arbejder med æstetiske læreprocesser og med dokumentationen af disse. De æstetiske processer er organiseret i projektføreløb, der tager udgangspunkt i temaer, der optager mindre grupper af børn og som forløber over den periode, det er relevant for børnene. Projekterne dokumenteres løbende fra start til slut af pædagogerne med det formål at afdække det enkelte barns læring, tanker, refleksioner og strategier sådan, at man skaffer sig grundlag for at møde, støtte og udfordre barnet der, hvor det selv er

optaget. Vi ser en klar sammenhæng mellem dokumentationsarbejdet og den kvalitet, dokumentationen af disse processer fremkalder i det æstetiske projektarbejde.

På disse ture, er vi blevet opmærksomme på, at selvom pædagogerne ikke bruger begrebet inklusion, arbejder de bevidst med at opnå en inkluderende effekt gennem de æstetiske projekter, nemlig at børnene oplever sig selv som del af en meningsfuld sammenhæng, får øje på deres egne og hinandens kvaliteter, og at de derved får mulighed for at søge interessefællesskaber. Pædagogerne får nok viden om det enkelte barn til at se, om det trives og ikke mindst er engageret i de lærende, refleksive fællesskaber. Dette gælder også børn med særlige behov, – det kalder de: børn med særlige rettigheder, som fx diagnoser indenfor autismespektret og andre sociale- og fysisk-psykiske udfordringer. Dem er der ca. et af for hver 12 børn uden udfordringer.

I det danske samfund har den politiske satsning på inklusion gennemgribende indflydelse på lærer- og pædagoguddannelsens fokus og indsats-ideal. Begrebet inklusion er således ikke til at komme udenom, og hænger samtidig fint sammen med andre begreber som æstetik, anerkendelse, fokus på barnets perspektiv og ikke mindst begreberne legende læring og lærerig leg. Da vi i Italien så sammenhængen mellem disse begreber realiseret i praksis, definerede vi et

projekt, hvor vi ville prøve at undersøge inklusionseffekten i en pædagogisk praksis, der arbejdede målrettet med æstetiske læreprocesser som et bærende element.

Projektet "Inklusion gennem æstetiske læreprocesser" gennemførtes i 2014-2016 som forsøgs- og udviklingsprojekt med det formål at undersøge:

- OM DER KAN REGISTRERES EN SAMMENHÆNG MELLEM INKLUSION OG ÆSTETISKE LÆREPROCESSER
- OM DEN PÆDAGOGISKE POSITION I EN INKLUDERENDE INSTITUTIONSKULTUR KOMMER BARNETS PERSPEKTIV I MØDE
- OM BARNETS OPLEVELSE AF PSYKISK INKLUSION KAN MÅLES

Projektets aktualitet ligger i en teoretisk såvel som praktisk diskussion af, hvordan man kan etablere en inkluderende kultur i daginstitutionen. Vores fokus her er "HVORDAN inkluderer man" fremfor "HVAD er inklusion", og "HVORFOR skal vi inkludere?"

Vi definerede arbejdet med begrebet inklusion som et grundlæggende værdisæt, der tager afsæt i deltagelse, synlighed og medindflydelse i den fælles demokratiske sammenhæng.



Foto: Malene March Kappel

Begreberne børneoffentlighed og medborgerskab, reflekterende fællesskaber og deltagelseskultur bliver her centrale. For tiden står diskussioner om børns læring og reflekterende fællesskabers betydning for børns dannelse over for – ifølge Jan Kampmann (2015) – en tendens mod et udviklingspsykologisk fokus på ensretning og styring af det enkelte barn ud fra en samfundsdefinition af barnets behov. Her er det vigtigt at kunne dokumentere børns oplevelse af inklusion i en sammenhæng, der respekterer og ser nødvendigheden af at afdække det enkelte barns perspektiv for at kunne sætte inkluderende ind pædagogisk.

Vi tog dertil afsæt i Gert Biestas definition af demokrati og demokratisk dannelse (Biesta, 2014):

- DEMOKRATI SOM EN BESTANDIG DISKUSSION OG UDVIKLING AF DET FÆLLES SAMFUND OG INDIVIDET I DET
- INDIVIDETS OPLEVELSE AF DEMOKRATIET SOM EN DELTAGELSESKULTUR, HVOR DEN ENKELTES BIDRAG VÆRDSÆTTES OG HAR BETYDNING.

Biestas definitioner er grundlag for, hvordan vi definerer en inkluderende praksis og formålet med den, nemlig at den enkeltes egen-oplevelse af inklusion er vigtigere end ren fysisk eller social vurdering af deltagelse (Qvortrup & Næsby, 2012). Imidlertid er baggrunden for vurdering af egen-oplevelse af inklusion ofte bundet op på følelsesbaserede relationer i fællesskabet, hvor vores vurderingsgrundlag bygger på teorier om aktivt handlende deltagelse i en fælles kultur. Forskellen er, om der er fokus på *hvem barnet er sammen med*, og hvordan det er det, eller om der er fokus på, *i hvad og hvordan barnet deltager i fællesskabet*. Man er altid sammen om noget.

Børns egen-kultur (legen) er præget af børns sensitive, sansebaserede tilgang til undersøgelse af verden og deltagelse i fælleskulturen (Juncker, 2006), der kan kaldes en æstetisk tilgang. Børn har derved allerede en handlingsorienteret tilgang til, hvordan det bemægtiger sig fællesskabet. Fællesskabet er på den anden side afhængigt af at kunne imødekomme og inkludere børns egen måde at tænke og handle på for at kunne kalde sig inkluderende.

Inklusionsbegrebet bliver i den betragning interessant at definere som andet end en opmærksomhed på børn, der mistrives, har særlige problemstillinger eller er socialt marginaliseret. En inklu-

derende praksis indebærer her en institutionskultur og et værdigrundlag, der ser inklusion som en professionstilgang og ikke som et socialpædagogisk tiltag, der sættes i værk, når der er behov for det.

Den enkeltes egen-oplevelse af at være inkluderet hænger derfor nøje sammen med omgivelsernes fokus på at skabe rammer for deltagelse og inklusion af barneperspektivet.

Kampmann (1997) beskriver børneoffentlighed som et spørgsmål om børns rettigheder i samfundet til mere end at blive hørt og set i en institutionaliseret sammenhæng. Han har her fokus på børnenes ret til at blive taget alvorligt som medborgere med en seriøs stemme og holdning til egen livsverden og som deltagende i den fælles kultur, som det er beskrevet i FN's børnekonvention.

Kampmann understreger dermed det fokus på barneperspektivet i Dion Sommers definition (Sommer 2015 som præsenteres senere i artiklen). Kampmann pointerer, at begrebet børneoffentlighed er synonymt med begrebet børns kultur, men at de har hvert sit afsæt i teorien.

Børnekonventionen skriver om barneperspektivet:

Artikel 12

1. Deltagerstaterne skal sikre et barn, der er i stand til at udforme sine egne synspunkter, retten til frit at kunne

udtrykke disse synspunkter i alle forhold, der vedrører barnet; barnets synspunkter skal tillægges passende vægt i overensstemmelse med dets alder og modenhed.

Artikel 13

1. Barnet skal have ytringsfrihed; denne ret omfatter frihed til uanset territoriale grænser at søge, modtage og videregive oplysninger og tanker af enhver art, enten mundtligt, skriftligt eller på tryk i form af kunst eller gennem en hvilken som helst anden udtryksmåde, barnet måtte vælge.

2. Udøvelsen af denne ret kan underkastes visse begrænsninger, men kun i sådanne som følger lovgivningen, og som er nødvendige:

- (a) af hensyn til andres rettigheder eller omdømme; eller
- (b) til beskyttelse af national sikkerhed, offentlig orden (ordre public), folkesundhed eller sædelighed

Disse overordnede lovmæssige dekretter definerer praksis med det formål at sikre børns rettigheder. Børn har derfor andre rettigheder end voksne så længe, de er børn, dvs. til de opnår myndighed og formodes at kunne tage ansvar for sig selv. Omsætningen af disse rettigheder er konstant til debat, fordi de kan tolkes ud fra de værdier og holdninger, den enkelte teoretiker eller praktiker eller institutionen har med sig.

TEORETISKE DEFINITION AF NØGLEBEGREBERNE I PROJEKTET

Nøglebegreberne er:

- BARNETS PERSPEKTIV
- KULTUR
- INKLUSION
- ÆSTETISKE LÆREPROCESSER

Barnets perspektiv og børns kultur

Vores afsæt er teorierne om de seneste paradigmer om børnesyn, barndom og børns kultur – paradigmet om *barnets perspektiv*, som det er beskrevet af Sommer (2003 og 2015) og *Kulturparadigmet* beskrevet af Juncker (2006).

I 2015 præsenterer Sommer en definition på børneperspektivet i artiklen "Barndomspædagogik i dagtilbud". Han skelner mellem den voksnes opfattelse af barnet og barnets oplevelse:

Børneperspektiv

Den voksne er opmærksom på og søger at forstå børns oplevelser, erfaringer og handlinger i deres verden. Voksne skaber derved bevidst børneperspektivet i et forsøg på at rekonstruere barnets perspektiv, for eksempel ved hjælp af faglige begreber om, hvordan børn forstår deres omverden og handler i den. Hermed frasorteres alle børne- og udviklingspsykologiske teorier, som ikke kvalificerer voksne til at forstå verden set fra et barns synspunkt. Selv om et børneperspektiv søger at komme så tæt på børns oplevelsesverden som muligt, repræsenterer det altid den voksnes opfattelse af børns oplevelser og handlinger.

Barnets perspektiv

Barnets perspektiv står for barnets egne oplevelser, forståelser, erfaringer og handlinger i dets livsverden. Det drejer sig her om barnet som subjekt i sin egen verden, hvor barnets fænomenologi er central. Det er det, som den voksne prøver at forstå med sit børneperspektiv. For eksempel ved en børnefokuseret tolkning af et barns handlinger og udsagn. (Sommer 2015)

Sommer diskuterer børnesyn i udviklingspsykologien ud fra spørgsmålet om, hvorvidt imødekommelsen af barnets perspektiv overhovedet er muligt. Hans konklusion er, at det er det ikke i alle tilfælde: Komplexiteten i at realisere dette projekt bunder i, at alle er subjekter, både det barn, man ser på og det, man subjektivt forstår ved det, man ser hos barnet. Man er derfor ikke i stand til at sætte sig ud over sin egen tolkning af det, man møder, samtidig med at barnet aldrig kan tilkendegive hele sig selv, hvorfor man ikke får det hele billede af barnet.

Sommer beskriver ikke en evt. konsekvens af definitionen, andet end at den peger på et andet perspektiv, nemlig det nye paradigme, der indebærer: "at have en kontekstualiseret tilgang til - og være i dialog med barnet og inddrage barnets fænomenologi, dvs. barnets oplevelse af verden." . Dvs. et aktivt handlende aspekt fremfor alene en forståelse for barnets perspektiv.

Begrebet at anlægge et børneperspektiv – dvs. at opnå en forståelse af barnet – må derfor omdefineres til "at imødekomme barnets perspektiv" – hvilket indebærer aktivt at handle på baggrund af barnets udtryk for egen oplevelse.

Børns kultur

I Junckers beskrivelse af det seneste paradigmeskift skelner hun mellem børnekultur og børns kultur: "*Børnekultur handler om de æstetiske udtryk og oplevelser i kunst og medier, der med mønstre, genrer og udtryk kan bidrage til at inspirere og kvalificere børns egne kulturelle processer og tolkningskompetencer og om de musik-kreative processer, der giver børn mulighed for selv at afprøve og kvalificere æstetiske redskaber og udtryksformer*" "*Børns kultur handler (...) om, hvordan børn griber æstetiske mønstre, genrer og de kulturelle udtryksformer, de rummer, an, hvordan de improviserer med dem, omskaber og videreudvikler dem og dermed vinder og kvalificerer den tavse viden, kroppen arkiverer og klassificerer*" (Juncker, 2006, s. 159)

Forskellen er, at hvor begrebet børnekultur fokus på *voksnes indføring af børn* i den eksisterende kultur, sætter begrebet børns kultur fokus på *børns egen måde* at eksperimentere, forstå og kommentere den kultur, de føler sig som en del af og ikke mindst, den voksnes måde at benytte sig af denne viden på.

Juncker beskriver barnets måde at udfolde sin kultur på som en udfoldelse af barnets naturlige sensitivitet, dvs. en sansebaseret æstetisk tilgang til verden. Junckers definition understreger æstetiske sprog som kropsligt sansebaserede, og sproget forstået som mangeartede udtryksformer. De æstetiske processer er grundlaget for barnets selvdannelse. Der er derfor tale om barnets æstetiske tilgang til verden og sig selv i den. Når Juncker kalder børns leg for æstetik, bunder det i en opfattelse af legen som kreativt og sansemæssigt baseret i eksperimenterende og kommunikative processer og produkter.

Leg er ikke bare noget, "børn gør", når de er sammen, men en tilgang til at forstå verden og sig selv i den. Legen indebærer kompetencer, som på mange måder ligner dem, der definerer begrebet innovation, altså evne til nytænkning og iværksætter. At sammenligne baggrunden for leg med det, der forud-

sætter innovation er en understregning af, at børn i legen opererer på et reflektivt niveau, der fuldt lever op til, hvad voksne kan præstere i refleksion og problemløsning (Juncker, 2006; Mouritsen, 1996; Vygotski, 1974; Høhr, 1996, s.21). Børns egen-kultur er dermed præget af børns sensitive, æstetiske tilgang til undersøgelse af verden og deltagelse i fælleskulturen.

Børns tilgang til verden er altså legende, sensitiv og eksperimenterende, dertil kan leg kaldes æstetiske processer. Legen er børns måde at beskæftige sig med det, der optager dem, som de søger svar på og finder glæde i. Børnene søger børn, de sammen kan undersøge verden med, dvs. andre, der er optaget af det samme, som de selv. Via legen kan de nå et stykke vej i deres bearbejdning af dette. Flemming Mouritsen (2006) kalder legen for børns egenkultur. Ved brug af kulturbegrebet kobles børns virksomhed til et fælles alment sigte, nemlig at høre til, deltage og bidrage til det fælles – være en demokratisk medborger, der bidrager til den fælles kultur.

Inklusion

Ifølge Torben Næsby og Lars Qvortrup (2012) kan man se inklusion fra tre perspektiver:

- **FYSISK INKLUSION:**
OPTAGELSE I INSTITUTIONEN
- **SOCIAL INKLUSION:**
DELTAGELSE I FÆLLESSKABET
- **PSYKISK INKLUSION:**
EGEN OPLEVELSE AF INKLUSION

Deres definition af begrebet den psykisk oplevede inklusion er: "...når barnet selv oplever sig som en del af fællesskabet". Heri indeholdes den enkeltes aktive deltagelse i fællesskabet, hvor "vi både skal kunne måle og registrere inklusionssucces og læringsudbytte" og "opgaven (...) er at stimulere alle børns læring og udvikling bedst muligt". Qvortrup refererer fra EVA (2011): "...at eleven (...) udvikler positive selv billeder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskaber".

Psykisk inklusion er derfor båret af:

- **AKTIV DELTAGELSE**
- **TILHØR TIL FÆLLESSKABET**
- **MULIGHED FOR LÆRING OG UDVIKLING**

Næsby (2012, s. 49) peger hertil på trivsel som et tegn på inklusion uden dog at definere begrebet yderligere. Disse tegn på inklusion er naturligvis båret - ikke bare af den enkeltes lyst og evne til disse, men i høj grad af de muligheder den omgivende kultur tilbyder for deltagelse.

Kulturel inklusion – et kulturperspektiv på institutionen

Et væsentligt argument for inklusion er, at børn er forskellige og ikke skal ensrettes i sammenhængen, der skal kunne rumme og imødekomme disse forskelligheder, hvilket derfor er en af inklusionens udfordringer. Mathilde Nyvang Hostrup (2014, s. 46) beskriver i sin bog "Inkluderende dagtilbudspædagogik – en grundbog" de samfundsmæssige og institutionelle dilemmaer, der ligger i realiseringen af begrebet. Det ideal, der ligger i menneskesynet bag inklusion, at alle skal have lige muligheder for deltagelse og synlighed i samfundet - mødes af økonomiske, politiske og sociale forhold, der gør det svært at realisere idealet. På institutionsplan er dilemmaerne bundet til ressourcer, der kan gøre det svært at nå at se alle børn så meget, at deres egenart kan kommes inkluderende i møde. Det er dertil et dilemma, at individ og fællesskabet ikke altid begge kan tilgodeses i situationen.

Hostrup (2014) peger ligesom Qvortrup og Næsby på den fysiske, sociale og psykiske inklusion, men betoner barnets oplevelse af inklusion som særlig vigtig og tilføjer den kulturelle inklusion:

- **DEN KULTURELLE INKLUSION KRÆVER INSTITUTIONSKULTURENS DELAGTIGHED I, AT BARNET OPLEVER SIG SOM AKTØR I SIT EGET LIV OG AT DET HAR INDFLYDELSE PÅ INSTITUTIONSKULTUREN.**

Den kulturelle inklusion baserer sig derfor ikke alene på barnets sociale-, relations-afhængige eller psykisk – følelsesmæssige oplevelse af at være inkluderet, men også på dets deltagende og bidragende indflydelse på kulturen, og på kulturens fleksibilitet i fh.t. at kunne inkludere den enkelte.

Hostrups fire aspekter af inklusion er defineret ikke bare af den enkeltes lyst og evne, men i høj grad af de muligheder, den omgivende kultur tilbyder for deltagelse. Hostrup definerer det inkluderende fællesskab som dynamisk og imødekommende overfor individuelle behov for deltagelse i fællesskabet ud fra den enkeltes ressourcer og ikke ud fra hans evt. fejl og mangler.

Begrebet deltagelseskultur indebærer ifølge Anne Scott Sørensen (2014) deltagelse i - for den enkelte - meningsfulde sammenhænge, hvor vi sammen skaber den fælles kultur. Dette kan defineres som, *det vi gør sammen* og *det vi samles om* fremfor generel fokus på følelsesbårne relationer som venskaber og tilknytning, og at se disse som afgørende for og bærende af den selvoplevede inklusion, altså at sætte fokus på om barnet har venner og relationer, der er defineret af følelser eller sympati.

Æstetiske læreprocesser

Æstetiske læreprocesser er sansebase-rede forløb forestået af voksne, der har til formål at give deltageren mulighed for at udtrykke sig om eller få svar på de spørgsmål, denne stiller sig mht. et interessefelt. Dette opnås gennem direkte eksperimenter med feltet og indeholder en indtryks- og en udtryksside. Resultaterne er ikke kendt på forhånd og er individuelle. Produktet indebærer et æstetisk ydre udtryk, der kan deles med andre og en indre læring/erkendelse, - der er derfor både ny viden og kunnen (Drotner, 1999).

Legen er også ifølge Drotner børns kreative og æstetisk-sensitive tilgang til at undersøge og udtrykke sig i og om verden. Så æstetiske processer er i forvejen det, der udfoldes i børnenes uformelle læringsrum. I det formelle voksen-definerede læringsrum er det derfor den voksnes ansvar at sørge for, at processen forbliver i børnenes interesse og på deres legende præmisser. Betydningen af den voksnes deltagelse består i at sørge for rammerne omkring projektet snarere end at definere indhold og proces. Pædagogens bidrag er derfor baseret

på tegn fra børnene på, hvilken vej, det kunne være relevant at gå. Disse bidrag kan sagtens være udfordrende og åbne døre for det, børnene ikke selv kan få øje på eller mestrer endnu, så længe det ikke er den voksnes fokus og lyst til indhold, der overtager projektet. Den overordnede pædagogiske refleksion over projektet drejer sig om det enkelte barns generelle læring og deltagelse i fællesskabet. Hermed er der både fokus på den individuelle læring og dannelse og fællesskabet som fælles forum for læring og dannelse.

Et væsentligt argument for den æstetiske virksomhed er, at menneskers forskellighed er en force, idet forskellighed netop gør, at børnene får øjnene op deres egen og de andres egenart og for flere aspekter i deres udtryk, eksperimenter eller udforskninger. Så forskelligheden, der er en udfordring i inklusionen, kommer i møde som en force i den æstetiske virksomhed.

SAMMENHÆNGEN MELLEM INKLUSIONSBEGREBET OG ÆSTETISKE LÆREPROCESSER

Inklusion indebærer at give børnene mulighed for at blive synlige for sig selv og andre, deltage, præge, lære og udvikle sig i den fælles kultur, de er en del af. Æstetiske læreprocesser har også dette sigte.

I vores definition indebærer oplevelsen af at være inkluderet også de muligheder kulturen opstiller for inklusion, nemlig:

- AT DET ENKELTE BARN BLIVER HØRT OG SET IFH.T. SINE INTENTIONER, REFLEKSIONER, STRATEGIER OG DISKUSSIONER MED DE ANDRE BØRN
- AT DET ENKELTE BARN S DELTAGELSE DOKUMENTERES SOM REFLEKSIONS- OG EVALUERINGSGRUNDLAG - OM IKKE I SIN HELHED, SÅ SOM VÆSENTLIGE BIDRAG TIL PROCES OG PRODUKT
- AT DE TO OVENSTÅENDE FORUDSÆTNINGER HAR KONKRET BETYDNING FOR DEN MÅDE, MAN MØDER DEN ENKELTE OG KONSTRUERER FÆLLESSKABET/FÆLLESSKABERNE I INSTITUTIONERNE

Det kan diskuteres, om kvaliteten i børnenes æstetiske og sensitive tilgang til verden i deres eget uformelle læringsrum – med andre ord legen i det børnekulturelle rum – kan bevares, når voksne intervenserer eller forestår æstetisk virksomhed med børnene. Voksenrollen er her til diskussion. Den voksnes rolle er rammesætteren fremfor den der definerer og didaktisk forudplanlægger indhold, varighed og mål. At planlægge rammen fremfor indholdet indebærer, at det bliver muligt at følge børnenes intentioner, så den enkeltes medbestemmelse og "stemme" kan blive hørt. Dette er også en forudsætning for, at man kan inkludere det enkelte barn. Vi gør her op med den voksne som den, der formålstyrer børnene alene ud fra egen eller samfundets definition af, hvad der er vigtigt at lære, hvilket ikke er inkluderende men integrerende.

Det skal nævnes, at den voksnes rolle, når hun inviterer børnene ind i noget, de ikke selv endnu har givet udtryk for at være interesserede i, er en måde at åbne "de døre", barnet ikke selv kender eller kan få øje på - en vigtig facet i den voksnes ansvar. En sådan åbning kan baseres på en - fra pædagogens side - nysgerrig rammesætning og dokumentation, så projektet justeres i fh.t. børnenes interesse i dialog med den nødvendige, nysgerrige og kompetente voksne. Den voksne er ikke bedre-vidende, men mere og anderledes-vidende og nysgerrig på, hvad børnene ved, undrer sig over og gør. Den voksne lærer og reflekterer (ideelt set) altid i projektet ligesom

børnene gør, fordi læreprocessen er båret af nysgerrighed fra begge sider.

Det etiske- og det æstetiske aspekt i institutionskulturen

I målinger af inklusion på basis af følelsesrelationer (fx v.h.af Relationscirklen) ser man børn, der ligger i kanten af eller helt udenfor fællesskabet, men som tilsyneladende alligevel har en høj grad af trivsel, dvs. oplevelse af tilhør og meningsfuldhed. Når trivsel oftest er en forudsætning for udadvendt og aktiv deltagelse i fællesskabet, må vi definere oplevelse af inklusion som andet end relationsbundet.

Vi vurderer børns venskaber som en relativt ustabil størrelse, der ofte skifter over forholdsvis korte perioder. Vi har dertil den holdning, at børnene bør have mulighed for frit at eksperimentere med de forskelligartede udfordringer og inspirationer, børnefællesskabet indebærer. Dvs. at "bedste-vennen" måske er sjov og tryk at være sammen med i nogle sammenhænge, mens et andet barn er mere spændende at være sammen med på legepladsen. Alle mennesker har brug for en vifte af relationer, hvormed man får dækket forskellige behov, og får udfordring og inspiration. Når børn søger forskellige børn behøver det ikke være et svigt af bedste-vennen, men et ønske om andre udfordringer.

Qvortrup (2012, s. 14) understreger, at der i interpersonelle relationer finder såvel inklusion som eksklusion sted. Venskaber er derfor et både ustabil og svært definerbart udgangspunkt for måling af barnets generelle trivsel. Venskaber er dertil børnenes eget projekt, som de voksne kun kan blande sig i fra side-linjen, når det vedrører børnenes sociale kompetence m.h.t. at behandle hinanden hensigtsmæssigt. Det er i vores optik betænkeligt, at placere en del af ansvaret for den enkeltes oplevelse af inklusion hos de andre børn, idet inklusion er et voksendefineret projekt. Det kan dertil diskuteres, om det er hensigtsmæssigt at forvente det som børnenes ansvar at inkludere, da børn har brug for at eksperimentere med fx magt og identitet og derfor både in- og ekskluderer hinanden. Inklusionen må derfor baseres på en mere overordnet oplevelse af tilhør og mening i fællesskabet, hvor ansvaret for denne hviler på institutionen. Diskussionen af, om institutionen så kan og skal inkludere alle til enhver tid,

fører det for vidt at komme ind på her.

Det skal ikke forstås sådan, at vi underkender venskabets betydning for barnets trivsel. Ej heller, at vi ikke ser sammenhængen mellem venskaber og børnenes individuelle interesser og optagethed, men derimod sådan, at vi ser en styrke i at flytte fokus fra børnenes indbyrdes relationer over på den fælles kultur, når vi vil have et billede af barnets oplevelse af inklusion i daginstitutionen.

Vi sætter derfor fokus på de institutionelle rammer som udtryk for den aktivt handlende kultur, som barnet er en del af og inkluderet i. Her har pædagogerne det fulde ansvar for, hvad der er muligt, og hvor grænserne går. I den sammenhæng kan barnets oplevelse af inklusion være baseret på en mere stabil og generel oplevelse af meningsfuldhed og tilhør, der strækker sig over tid. Fokus er på i hvad og hvordan barnet deltager i kulturen.

Institutionen kan beskrives som forskellige arenaer for socialisering og udfoldelse af barnets trivsel, udvikling og læring. Man kan tale om det som en social arena – det etiske aspekt, og en kulturel arena – det æstetiske aspekt.

Det etiske aspekt kan ses som mødet i det sociale rum, hvor vi alle sammen skal fungere ud fra regler og hensyn, der bliver nødt til at være fælles. Det sociale rum egner sig derfor ikke specielt til inklusionsprojektet, idet det ofte er en ramme, der er svær at tilpasse til alle til enhver tid, fordi man bliver nødt til at tilslutte sig spillereglerne. Alle skal overholde spillereglerne og tilpasse sig til fællesskabet, hvilket som sagt er integration. Børn, der ikke fungerer i sammenhængen, bliver oftest påvirket hen imod at tilpasse sig, frem for at hele institutionens grundlag og regler tages op, når et barn ikke passer ind. Derudover kan man ikke forvente, at børn har lært at tage hensyn og mestrer at inkludere hinanden fuldt ud, hverken den dag de starter eller slutter i vuggestue eller børnehaven. Det er en langvarig proces.

DVS. AT DER ER - OG SKAL VÆRE - BÅDE INTEGRATION OG INKLUSION I ET SOCIALT FÆLLESSKAB.



Foto: Malene Mørch Kappel

Det er en pædagogisk opgave at lære børnene at inkludere hinanden og have forståelse for hinandens følelser og reaktioner. Men det er social træning, når man regulerer opførsel i en situation, hvor en gruppe børn siger nej til deltagelse af et barn, der gerne vil være med. Enten kan man – empatisk og med anerkendelse af barnets følelser – snakke med det om, hvorfor det ikke måtte være med, og hvad man så kan gøre ved det. Eller man kan snakke med gruppen af børn om, hvordan det føles at være udenfor. I begge tilfælde er det social træning. Man kan også prøve at appellere til dem om at være søde og lukke barnet ind, men det er i vores optik manipulation.

Det er vigtigt, at børn lærer at holde sig til det etiske aspekt, fordi de ligesom i legen skal lære koderne for, hvordan man omgås i det, vi her kalder "det sociale rum", for at blive inkluderet. Her handler det om at følge en fælles kodeks (norm eller regel for opførsel): at VÆRE sammen.

Det æstetiske aspekt kan ses som mødet i et socialt rum, hvor forskellighed er i centrum. Det er et rum, hvor man handler sammen om et interessefokus, der kan ses som drivkraften og den enkeltes intention i fh.t. at få øje på sig selv og verden, og hvor den enkelte har mulighed for at kunne give udtryk for sig selv gennem forskellige kreative og æstetiske udtryk og processer: at HANDLE og SKABE sammen.

Børnene søger børn, de kan lege og

undersøge verden sammenmed, dvs. andre, der er optaget af det samme, som de selv er. Via legen kan de nå et stykke vej i deres bearbejdning af dette. Mouritsen (2006) kalder – som tidligere nævnt – børns leg for børns egen-kultur. Ved brug af kulturbegrebet kobles børns virksomhed til et fælles alment sigte, nemlig at høre til, deltage og bidrage til det fælles.

Forskellen på de to aspekter er, om der er fokus på, hvem barnet er sammen med og hvordan, eller i hvad og hvordan barnet deltager i fællesskabet.

Det sociale rum er naturligvis altid til stede, når mennesker er sammen, og der opstår mange udfordringer i det æstetiske rum af etisk karakter. Men hvis det lykkes de voksne at skabe en stemning af fællesskab om et fælles projekt – det, vi gør sammen – og en demokratisk forståelse blandt børnene om den måde, de møder hinanden på og snakker om det, hinanden gør, tænker og producerer, så er det muligt at arbejde inkluderende på inklusionens præmisser. Det er her vigtigt, at holdninger handler om, hvad jeg synes om det, du/vi gør, og ikke om, at jeg dømmes og kritiseres dig som person. I det æstetiske felt såvel som i det inkluderende felt deltager børnene nemlig ud fra lyst og motivation for deltagelse i det, der foregår. Her bliver de andre børns "andethed" (dvs. forskellighed og unikke position) interessant samtidig med, at den enkeltes integritet og egenart bevares (Kilde: Anja Kirkeby i denne artikel):

DET SOCIALE RUM

VI ER SAMMEN

ALLE SKAL
VÆRE HERFOKUS PÅ DE FÆLLES
SOCIALE SPILLEREGLER –
ETIK - LIGHEDERFOKUS PÅ SOCIAL
INTERAKTION –
ETISKE LÆREPROCESSERFOKUS PÅ HVEM BARNET
ER SAMMEN MED OG
HVORDAN DET DELTAGER
SOCIALTFOKUS PÅ TRYGHED
OG TILLID, EMPATI OG
SAMARBEJDE –
SOCIAL KOMPETENCEMIN FORSKELLIGHED
KAN VÆRE ET PROBLEM
I FÆLLESSKABET

DET ÆSTETISKE RUM

VI SKABER SAMMEN

DEN ENKELTE VÆLGER
AT VÆRE HER AF LYST
OG MOTIVATIONFOKUS PÅ LEGENS
SPILLEREGLER –
ÆSTETIK - FORSKELLIGHEDFOKUS PÅ ÆSTETISK
VIRKSOMHED –
ÆSTETISKE LÆREPROCESSERFOKUS PÅ I HVAD OG
HVORDAN BARNET DELTAGER
SKABENDE OG REFLEKSIVT –
ÆSTETISKFOKUS PÅ UDTRYK,
INDIVIDUEL INTENTION,
GENSIDIG INSPIRATION OG
UDVEKSLING AF VIDEN
OG KUNNEN –
ÆSTETISK KOMPETENCEMIN FORSKELLIGHED
ER EN FORCE I
FÆLLESSKABET

Når det æstetiske aspekt – det vi gør sammen – bliver fokus for inklusion, bliver det muligt på en systematisk måde at arbejde med og dokumentere den enkeltes deltagelse, bidrag og udbytte af samværet, idet det er børnenes lystdrevne og selvvalgte interesser, der er i spil. Det er konkrete sanselige processer og produkter, samt refleksioner og tanker hos børn og voksne om projektet og læring af det, der er basis for måling af inklusionen.

Sondringen mellem det etiske og det æstetiske aspekt muliggør en afgrænsning af, hvor det er, den voksne kan sætte ind med en reel inkluderende indsats i rammer, hvor det også er relevant for børnene at agere.

Den pædagogiske opgave - en lille diskursdiskussion om læreplaner

"Fra en videnskabsteoretisk vinkel kan man sige, at Serviceloven for mange pædagoger har aktualiseret det paradoks, der ligger i en samtidig anvendelse af positivistiske og hermeneutiske tilgange: Udefra kan man identificere en brugers objektive omsorgsbehov, mens man ved en hermeneutisk tilgang må tage hensyn til brugerens subjektive ønsker..."

(Gleerup, 2004, s. 94) Jørgen Gleerup beskriver altså paradokset mellem på den ene side at ville forme barnet på en af samfundet defineret måde, samtidig med at man på den anden side har øje for "det kompetente barn" og "barnet som kulturel aktør". De pædagogiske læreplaner, der indførtes i 2004 som en lov under dagtilbudsloven §8-10 er ifølge Gleerup eksempel herpå:

- ALSIDIG PERSONLIG UDVIKLING
- SOCIALE KOMPETENCER
- SPROGLIG UDVIKLING
- KROP OG BEVÆGELSE
- NATUR OG NATURFÆNOMENER
- KULTURELLE UDTRYKSFORMER OG VÆRDIER

På den ene side skal man hermeneutisk ifølge §7 *"...fremme børns læring og udvikling gennem oplevelser, leg og pædagogiske tilrettelagte aktiviteter, der giver børn mulighed for fordybelse, udforskning og erfaring"*, og man skal *"...skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse af demokrati."* På den anden side er det positivistisk via læreplanstemaerne bestemt, hvad børnene skal igennem og hvordan det skal gennemføres og evalueres. Derudover skal man samtidig *"...skabe sammenhængende overgang til skolen."*

Realiseringen af læreplanerne kan gennemføres på mange måder, som ikke behøver være i strid med at imødekomme og inddrage barnet som ligeværdig social aktør. Men realiseringen er beskrevet som voksen-defineret og metodisk planlægning, hvorved børnenes bidrag ikke levnes meget plads. Dertil kommer, at evalueringskriteriet alene er baseret på børnenes deltagelse og ikke på deres evt. bidrag og udbytte.

Læreplanstemaerne er fra samfundets side overordnet beskrevet og anviser ikke præcist, hvordan man realiserer arbejdet med dem. Alligevel skal man i sin afrapportering til kommunen angive, hvordan man har arbejdet med det enkelte tema. På den baggrund har man i det aalborgensiske Reggio Emilia-netværks daginstitutioner måttet indhente dispensation for ikke at skulle arbejde med og evaluere hvert enkelt læreplanstema for sig. Man bruger her læreplanerne som stikord for evaluering af alsidige projekter, der tager udgangspunkt i, hvad børnene nu og her er optagede af. Opfattelsen er, at næsten alle læreplanstemaer i forvejen indgår i et hvert projekt, og at alle børn dermed beskæftiger sig med dem alle over et år, hvilket er kravet til arbejdet med dem.

I Reggio Emilias daginstitutioner i Norditalien har man opstillet disse mål for børnenes udbytte af projektarbejdet (Taguchi, 2000, s. 51):

- AT SØGE EFTER IDEER, SPØRGSMÅL OG SVAR
- LÆRE SIG AT TALE OG DISKUTERE MED SIG SELV OG ANDRE
- VÆRDSÆTTE LEGENS OG FIKTIONENS BETYDNING
- MÆRKE GLÆDEN VED DEN KRITISKE OG KREATIVE TANKE
- AT SAMARBEJDE, HANDLE, FORHANDLE OG VÆLGE TANKER MED JÆVNALDRENDE

De italienske mål kan diskurskritisk vurderes som lige så definerende i henseende, som de danske læreplaner. Forskellen ligger i, at de danske læreplanstemaer tager udgangspunkt i, hvad det pædagogiske tiltag skal indeholde, mens de italienske mål har fokus på, hvad det skal afstedkomme. Dvs. barnets udvikling af æstetiske, kulturelle og demokratiske kompetencer fremfor læreplanernes fokus på (ind)læring i de udpegede temaer. Det betyder (ideelt set) i Italien et større fokus på proces, dialog og opmærksomhed på kompetencer i at reflektere, vælge og handle frit, at kunne indgå i fællesskaber - bidrage og selv drage nytte af dem. Det er i sig selv inkluderende, mens læreplansarbejdet lidt firkantet stillet op i princippet er integrerende.

Problemstilling

Ved at inddrage kulturbegrebet i definitionen af dels børns tilgang til verden og dels institutionsidentiteten, fik vi øje på nye aspekter af institutionskulturen som et fællesrum for børn og voksne, altså en demokratisering af magtbalancen. Børns æstetiske tilgang til verden og deres fokus på interessefællesskaber fremfor på venskaber, satte fokus på opdelingen i et etisk- og et æstetisk satsningsområde, hvor inklusionen udfoldes forskelligt. Vores problemstilling tager udgangspunkt i de undersøgelsesspørgsmål, vi opstillede og de ovenfor beskrevne definitioner af de relevante kernebegreber:

- OM DER KAN REGISTRERES EN SAMMENHÆNG MELLEM INKLUSION OG ÆSTETISKE LÆREPROCESSER
- OM DEN PÆDAGOGISKE POSITION I FH.T. EN INKLUDERENDE INSTITUTIONSKULTUR KOMMER BARNETS PERSPEKTIV I MØDE
- OM BARNETS OPLEVELSE AF PSYKISK INKLUSION KAN MÅLES

Problemstillingen blev derfor, om man kan registrere en inkluderende effekt, som er baseret på børnenes udsagn og selvoplevelse, i institutioner, der

- DELS ARBEJDER MED ÆSTETISKE LÆREPROCESSER SOM EN BÆRENDE DEL AF DET PÆDAGOGISKE ARBEJDE
- DELS SER SIG SELV SOM EN DELTAGESKULTUR, BØRN OG VOKSNE DAGLIGT SKABER GENNEM DET, DE GØR SAMMEN

Metodiske overvejelser

Vi anlagde henholdsvis et fænomenologisk og et konstruktivistisk perspektiv på vores undersøgelse. Fænomenologisk forskning tilstræber at forstå sociale fænomener på baggrund af aktørernes egne perspektiver og beskriver verden, som den opleves af informanterne (Kvale & Brinkmann, 2009). Den fænomenologiske undersøgelse går således i dybden med at afdække menneskers subjektive oplevelser og erfaringer, og har derfor fokus på barnets perspektiv. Den konstruktivistiske tradition tager jf. Anna Klara Bom udgangspunkt i den antagelse, at mennesker hele tiden konstruerer virkeligheden i samspil med hinanden (Bom, 2014). Netop fordi den antropologiske undersøgelse har fokus på barnets

subjektive oplevelse af tilstedeværelse er det nærliggende at analysere barnets udsagn på baggrund af en socialkonstruktivistisk forståelsesramme.

I den antropologiske forskning med/ om børn arbejdes der, ifølge børneforskere Eva Gulløv og Susanne Højlund (2010) med afsæt i analytiske spørgsmål, som udfordres gennem empiriske undersøgelser. I den forbindelse er det ikke et mål at blive be- eller afkræftet i teoretiske antagelser om virkeligheden, men snarere at nå frem til kvalitativ ny viden, som kan danne udgangspunkt for nye spørgsmål om de komplekse sammenhænge mellem børns livsbetingelser og relationer og deres handlemuligheder og livsanskuelser.

Udgangspunktet for den antropologiske børneforskning er i Gulløv og Højlunds optik, at børn er subjekter og eksperter på eget liv, hvilket er i overensstemmelse med de nye paradigmers syn på børn. Paradigmeskiftet i synet på børn udgør et skift fra kvantitative og psykologiske undersøgelser af børns adfærd til kvalitative, antropologiske undersøgelser med henblik på at få øje på børn som sociale og kulturelle aktører.

I fh.t. Sommers definition af barnets perspektiv til forskel fra den voksnes børneperspektiv lægger den kvalitative undersøgelse op til en fænomenologisk tilgang med fokus på at tage barnets perspektiv – give barnet en stemme, forstå og lytte til det, barnet fortæller. Det konstruktivistiske perspektiv handler om barnets konstruktion af mening, og om hvordan voksne forstår og tolker børns forståelse om verden og sig selv i den.

MØDET MED PRAKSIS

DELTAGERE i projektet var børn og pædagoger fra:

- Børnehuset Egholm Færgvej, Aalborg
- Børnehaven Ridemandsmøllevej, Svenstrup
- Børnehuset Fuglsang, Nørresundby
- Lektorer Sandy Elbæk og Anja Kirkeby fra UCN pædagoguddannelsen
- Følgeforsker adjunkt Julie Borup Jensen, institut for læring og filosofi

Det skal nævnes, at de forskellige daginstitutioner i det aalborgensiske Reggio

Emilianetværk arbejder på hver sin måde afhængigt af, hvordan den enkelte institution definerer sin egenart og kultur. Dette er en naturlig konsekvens af, at kultur skabes og består af de aktuelle mennesker, børn som voksne, der deltager i den. Denne forskellighed kendetegner også institutionerne i Reggio Emilia. Da samfundet og institutionskulturen dertil er forskellig i Italien og i Danmark, beskriver daginstitutioner i det aalborgensiske Reggio Emilianetværk sig som inspireret af den italienske pædagogik i Reggio Emilia og filosofien bag den og arbejder med æstetiske processer, dokumentation og det bagvedliggende barnesyn, der i høj grad handler om at møde og inkludere barnets perspektiv og børns egen kultur.

Forundersøgelse

For at kunne undersøge, om det har en inkluderende effekt, når man arbejder med æstetiske læreprocesser i den definition og det barnesyn, vi her har defineret, var det nødvendigt at finde institutioner, der arbejder ud fra disse allerede. Vores undersøgelse tog derfor udgangspunkt i et samarbejde med tre udvalgte børnehaver, som alle arbejder inspireret af den pædagogiske tænkning i de kommunale børneinstitutioner i Reggio Emilia og er en del af det aalborgensiske Reggio Emilia-netværk. Her er tilgangen til praksis og de pædagogiske værdier de samme som dem, der indeholdes i de seneste paradigmer i barnesyn og fokus på æstetiske læreprocesser i form af projektarbejde.

Forundersøgelsen i institutionerne viste tegn på inkluderende praksis, som vi genkendte i projektarbejds måden og i børnenes reaktioner på disse. I de interviews vi havde med de involverede pædagoger, gav de klart udtryk for en oplevelse af børnenes engagement og ejerskab i projektarbejderne. At arbejde med koblingen af inklusionsbegrebet og projektarbejdet var en ny måde at se på projektarbejdet, men det gav meget mening for deltagerne. At trække fokus væk fra børnenes indbyrdes relationer i det sociale rum var en afgrænsning, der gav anledning til diskussioner, men først og fremmest afklaring om egen rolle mht. barnesyn. Mange gav udtryk for genkendelse af, at børn søger interessefællesskaber fremfor relationsfællesskaber.

Det videre forløb

Vi bad institutionerne om at arbejde med

hver sit dokumenterede projekt, der tog udgangspunkt i børnenes interesser og i pædagogernes formulering af, hvad deres fokus ville være i projektet, præcis som de plejer at arbejde med projekter. Efterfølgende skulle de analysere dokumentationerne via det skema materiale, vi udarbejdede til dem og skrive en kortfattet konkluderende rapport ud fra analyse af skemaerne.

Vores analysearbejde som projektledere var at opsummere kvalitative tendenser i det samlede materiale – dokumentation, skemaer og pædagogernes analyser og rapporter og omsætte dette i en samlet konkluderende rapport.

Vi vil ikke her udfolde de enkelte projekter, da vores sigte er at vise de konklusioner og perspektiver omkring inklusionsbegrebet, der blev tydelige for os ved at koble det til de nye paradigmer.

Hvordan måler man om inklusionen lykkes?

I almindelig daglig praksis undersøger og identificerer pædagoger (ideelt set) løbende, hvorvidt børnene føler sig inkluderede. Dette bakkes op af Qvortrup, Engsig og Næsby (2015, s. 1-6), som finder det relevant at undersøge, om inklusionstiltagene i daginstitutionerne lykkes. Forudsætningen for en måling af barnets oplevelse af inklusion er, at pædagoger udvikler kriterier for vellykket inklusion og bliver enige om, hvilke konkrete og målbare tegn de skal se efter, når de undersøger, om inklusionsindsatsen er lykkedes.

På baggrund af en empirisk undersøgelse af inklusionsindsatsen i en række skoler og daginstitutioner peger Næsby på anvendelsen af det differentierede inklusionsbegreb, der skelner mellem fysisk, social og psykisk inklusion. Med Næsby's typeinddeling af inklusionstegn samt hans påpejning af kontekstens betydning, er det muligt, meget konkret at udarbejde et skema som udgangspunkt for iagttagelserne og undersøgelserne af inklusionsindsatsen i en daginstitution (2015, s. 5-6).

Udfordringer i arbejdet med tegn på inklusion

Som en konsekvens af vores definition på inklusion, ses arbejdet med inklusion som en tilgang til praksis og ikke som en metode. Med tilgang menes, at inklusionsarbejdet tager udgangspunkt i et bevidst værdimæssigt afsæt – synet

på det kompetente barn som subjekt i eget liv og med medborgerskabsstatus. Dette kan afstedkomme et dilemma, når pædagogen arbejder med et skema, der har til hensigt at registrere tegn på inklusion. Dilemmaet ligger i, at et skema ikke kan bruges som en ydre registrering (iagttagelse og fortolkning) af indre tilstande (oplevelser og følelser). At dette er et dilemma bekræftes af Dion Sommer, som understreger, at man aldrig til fulde kan tage en andens perspektiv, men at man i forsøget på forståelse forholder sig meget bevidst til sin egen tolkning af de tegn, man observerer. Det er altså en påpejning af, at observationer ofte er defineret af den voksnes kriterier for og tolkning af de tegn, barnet sender, sådan som det også er hos Qvortrup, Engsig og Næsby (2015). Vi søgte inspiration i dette materiale, da de mener at kunne registrere inklusion på denne måde. Men da vi ikke søgte be- eller afkræftelse af en allerede opstillet teori, men netop ville undersøge, om det er muligt at møde barnets perspektiv, dvs. at registrere barnets tilkendegivelser af psykisk inklusion, tog vi til forskel fra nævnte teoretikere, i vores skemaer ikke udgangspunkt i *de voksnes vurderinger* af barnets oplevelse, men bad dem registrere *børnernes* aktive deltagelse, ytringer, strategier og samarbejde for bagefter at analysere disse ud fra, om børnene gav udtryk for læring/udvikling, trivsel, meningsfuldhed, engagement og ejerskab. Vi gjorde os følgende overordnede refleksioner over udfærdigelsen af Qvortrup, Engsig og Næsby's observationsskemaer

Et "udefra" defineret registreringsskema er retningsgivende. Dette betyder, at det ikke *nødvendigvis* er tilpasset den enkelte (situation i) praksis. Et skemaet bør derfor løbende justeres i forhold til de problemstillinger, som pædagogerne i en personalegruppe finder relevante i forhold til den aktuelle børnegruppe for at være kontekstrelevant.

Et "udefra" defineret registreringsskemaet er afgrænset i en forståelse af, hvilke tegn, der kan indikere feltet. Skemaet er derfor lukket for andre tegn, end de oplistede.

Pædagogerne skal være sikre på, at de anvendte forskningsteorier og metodiske strategier i deres undersøgelser af praksis svarer overens med deres eget værdimæssige afsæt. Vi peger her på, at pædagogerne i vores projekt arbejder ud fra præmisserne for antropologisk børneforskning. Det vil sige, at de søger at udforske børns hverdagsliv med henblik på at få indblik i børns handlinger, intentioner og fortolkninger. Den antropologiske børneundersøgelse sikrer, at pædagogerne arbejder på baggrund af analytiske spørgsmål, og ikke søger at blive bekræftet eller afkræftet i antagelser. Pædagogerne må forholde sig åbent i fh.t. at nå frem til kvalitativ ny viden, som kan kvalificere deres tilgang til og forståelse af børns livsbetingelser, relationer, fællesskaber og handlemuligheder.

Vi opstillede derfor følgende kriterier for vores egne observationsskemaer:

Et registreringsskema bør udfordre pædagogerne til en stadig undersøgende tilgang, der sikrer, at pædagogerne iagttager og fortolker med udgangspunkt i barnets-/børnernes perspektiv på oplevelsen af inklusion og ikke med udgangspunkt i teoretiske eller egne habituelle for-forståelser om inklusion.

Skemaet bør lægge op til fælles refleksion i personalegruppen. Skemaet skal betragtes på linje med pædagogisk dokumentation: som et billede på praksis, der kan nuanceres, tolkes og perspektiveres gennem faglig dialog og perspektivering. Det skal ikke ses som bevisførelse på, AT der er sket noget, men som grundlag for at undersøge, HVAD der er sket.

Den antropologiske børneforskning kræver, at pædagogerne betragter børn som eksperter på eget liv, og at børnene får "en stemme" ved anvendelse af kvalitative børneinterviews. Pædagogerne skal i bestræbelsen på at give barnet/børnene "en stemme" arbejde bevidst med deres viden om børns forudsæt-

ninger for dialog og kommunikation. Dette kræver, at pædagogerne har øje for barnets mange sprog, verbale, nonverbale og visuelle udtryk. For at støtte barnets/børnernes erindring, oplevelser og følelser må pædagogerne i kommunikationen med barnet/børnene inddrage andre æstetiske sprog/udtryksformer som fx bevægelse, musik, tegninger, billeder og fortællinger.

Det materiale, vi udarbejdede til pædagogernes analyse af de forskellige projekter, havde til formål at skabe grundlag for, at de fik øje på barnets og børnegruppernes tilkendegivelser og perspektiver i projekterne. Dermed flyttede vi fokus fra *pædagogens* oplevelse og tolkning af tegn hos børnene, som Næsby's skemaer havde i centrum.

I stedet satte vi fokus på barnets positive deltagelse, kompetencer, ressourcer og samarbejde i fællesskabet, - nemlig *barnets oplevelse* af trivsel, udvikling og læring - og ikke på registrering af, hvornår, hvordan eller hvorfor barnet ikke fungerede eller fungerede dårligt. Børnernes reaktioner på projektet ansues som kompetente udmeldinger om lyst og intention eller mangel på samme. Tilkendegivelser på manglende lyst og motivation handler ikke om barnets manglende evner og kompetencer til deltagelse, men snarere om, hvorvidt det bliver mødt på sine interesser og er tilkendegivelser enten af barnets bevidste til- og fravalg i projektet eller af de udfordringer, barnet støder på i processen, som det ikke selv kan løse men måske bare behøver hjælp til. Det blev tydeligt i flere af dokumentationerne.

Vi gør derfor i nogen grad op med Næsby's tilgang til måling af barnets psykiske inklusion, og afprøver, om man ved først at registrere barnets oplevelse som baggrund for analyse og refleksion, opnår en højere grad af imødekomme af barnets perspektiv.

Pædagogernes observationsskemaer blev udfyldt med udgangspunkt i det dokumentationsmateriale, de havde produceret i forbindelse med deres projekter. Dette indeholdt fotos, film, børnernes produkter og udsagn gennem

lydspor, nedskrivninger og projektbeskrivelser. I den efterfølgende analyse af skemaerne refererede de derfor direkte til observationer og konkrete tilkendegivelser af børnenes egen oplevelse og perspektiver i processerne.

OPSAMLING OG KONKLUSION

Sammenhæng mellem inklusion og æstetiske læreprocesser

Ud fra definitionen af æstetiske læreprocesser forstået som den måde, børn indgår i og undersøger verden på, og hvordan den enkeltes intention og perspektiv er drevet af en personlig impuls, vil læringen være individuel og i vid udstrækning måske ubevidst og mangfoldig. Der er så mange muligheder for, hvad der har givet anledning til ny viden og kunnen i processen, at det ville være for fattigt at beskrive det ud fra et på forhånd fastlagt mål eller et af barnet udtalt fokus. Opmærksomhed på den enkeltes proces er derfor afgørende.

Børnenes forskellige typer af deltagelse indebærer, at alle ikke nødvendigvis behøver deltage lige meget i projektet for at føle sig som en del af det. Børnenes forudsætninger er meget forskellige, og de kommer hver især med deres individualitet, deres kompetencer, normer og værdier. Projektet er altså drivkraften og prioritet for barnet.

Ud fra tegn i udsagn og handlinger fra processerne og pædagogernes analyser tolker vi, at hvis temaet er interessant og processen giver mening for barnet, så er det ikke vigtigt, hvem der ellers er med i legen.

Når æstetiske læreprocesser foregår på børnenes præmisser og imødekommer den enkeltes behov og perspektiv, vil oplevelsen af mening og engagement ideelt set være høj, da barnet kan forfølge den intention, de spørgsmål og den nysgerrighed, der driver det.

Når vi samtidig definerer oplevelsen af inklusion som aktiv deltagelse (engagement), tilhører til fællesskabet (meningsfuldhed i form af fælles interesse) og den enkeltes mulighed for læring og udvikling (meningsfuld fokus for handling) er inklusion og deltagelse i æstetiske læreprocesser én og samme sag.

DEN PÆDAGOGISKE POSITIONS BETYDNING I FORHOLD TIL EN INKLUDERENDE INSTITUTIONSKULTUR, DER KOMMER BARNETS PERSPEKTIV I MØDE

Vi kan konkludere, at når sammenhængen giver mening for det enkelte barn, så stiger engagementet, og lyst og evne til at samarbejde kommer naturligt, fordi man har en fælles forståelsesramme. Børn skaber hele tiden disse sammenhænge i deres leg, men den voksnes kompetencer og overblik, kendskab til den enkelte og børnegruppen muliggør, at der er nogle døre, der kan åbnes, som børnene ikke ser selv og et fokus, pædagogen kan hjælpe med at holde og inspirere videre, vel at mærke hvis hendes egne ideer og pædagogiske mål ikke overskygger børnenes intentioner og interesser, men samarbejder med dem.

Pædagogens nysgerrige og rammesættende tilgang til projektarbejdet understøttet af dokumentationen som refleksionsværktøj gør det muligt at komme det enkelte barns perspektiv i møde. Dette fremfor en projektopfattelse, hvor pædagogen på forhånd bestemmer og styrer, hvad der skal læres og arbejdes med, og hvordan alle børn skal arbejde i projektet.

Pædagogens tillid til, at børnene qua deres legeerfaring sagtens kan administrere ovennævnte mangfoldighed og mange-rettedhed er afgørende dels for, at processen bliver legende (hvilket er børnenes hjemmebane), dels for at pædagogen kan have fokus på at opdage den enkeltes optagethed og gruppens fælles udfordringer.

Dertil er det vigtigt, at pædagogen evner, ikke bare at kunne udfordre den enkelte og flokken der, hvor de er optagede, men også har kompetence i de sprog og udtryksformer, børnene får brug for at anvende, når de udforsker og udtrykker sig gennem i projektet.

Pædagogens positionering og overvejelser over positionen i den æstetiske læreproces har derfor stor betydning for, hvordan børnene vil opleve rammerne som inkluderende. Dertil kommer,

at børnenes bidrag til det fælles arbejde værdsættes mærkbart – at de føler sig set og hørt.

Pædagogerne udtrykte overraskelse over arbejdet med registreringskemaer, der udelukkende havde fokus på det, børnene positivt udtrykte og arbejdede med, men også over, at det havde den effekt, at analysen åbnede deres øjne for aspekter om det enkelte barns kompetencer, strategier og samarbejde med de andre børn, de ikke ville kunne opnå så tydeligt uden denne dokumenterende, fænomenologiske tilgang. De var overraskede over, at deres holdninger og for-forståelser omkring enkelt børn og børnegrupper havde rykket sig i analysearbejdet. På den anden side genkendte de, at disse erkendelser i forvejen ofte opstod i kraft af den måde, hvorpå de i forvejen arbejder med dokumentation som basis for fælles refleksion over projekterne. Registreringskemaerne åbnede bare for flere detaljer, end de ellers ville have fået øje på.

Barnets oplevelse af psykisk inklusion kan måles

På baggrund af vores analyse og bearbejdning af det samlede projekt, så vi, at det i høj grad er muligt at se tegn på børns oplevelse af inklusion, og at denne derfor kan måles. Metoden til måling er imidlertid væsentlig for, om det er barnets oplevelse eller den voksnes tolkning, der kommer til udtryk i målingen. Men det vil altid være en diskussion, hvad der er hvad, idet målingen altid foregår på den voksnes præmisser og ud fra den voksnes definitioner. Det er den voksne, der udvælger hvilke tegn fra barnet, der registreres.

Vores undersøgelse har vist, at målingen skal være baseret på systematisk og detaljeret dokumentation af processerne og ikke kan baseres på kontrolskemaer med en indbygget forforståelse af, hvad der ses efter, og hvad der forventes. Evalueringen af projekterne (undervejs eller efter afsluttet forløb) bør være en væsentlig del af dokumentationsmaterialet for at sikre, at så mange individuelle tilkendegivelser som muligt, registreres.

PERSPEKTIVERING

Det er i sammenhængen mellem den kulturelle og den psykiske inklusion, at inklusionen realiseres og kan arbejdes med, dvs. i det, vi gør og skaber sammen i etablerede projektgrupper. Vi har ønsket at undersøge, om man kan definere den pædagogiske institution som et inkluderende fællesskab ved at betragte det med "kulturbriller". Med dette sigter vi først og fremmest efter et andet syn på inklusion, end det, vi ser som det fremherskende i udviklingspsykologien. Vi beskriver vores fokus på kultur således: Inklusion betyder i denne sammenhæng, at give børnene mulighed for at blive synlige for sig selv og andre, lære, udvikle sig, deltage i og præge den fælles kultur, de er en del af. Æstetiske læreprocesser har netop dette sigte.

Forståelsen af institutionen som en fælles kultur betyder derfor et syn på barnet som kompetent deltagende og bidragende, hvilket i sin yderste konsekvens betyder, at institutionen i vid udstrækning kan tilpasse praksis til det enkelte barn. Dette er definitionen af inklusion, nemlig at den inkluderende praksis tilretter sig individet, dets behov og dets mulighed for interaktion i fællesskabet. Opfattelsen af og respekten for barnet som i stand til og i sin ret til selvdannelse, rækker her langt ud over voksnes generaliserende vurdering af, hvad børn evner og skal have lov til at være medbestemmende indenfor. Anne Scott Sørensens og Gert Biestas pointer med henblik på deltagelseskultur og demokrati i den pædagogiske sammenhæng peger netop på betydningen af, at børnenes deltagelse og selvdannelse ikke bliver på pædagogernes/institutionens præmisser alene, men netop er reel.

En redefinition af inklusionsbegrebet

Mathilde Nyvang Hostrup (2014) er kritisk overfor de politiske og sociologiske tendenser, der kendetegner "det postmoderne og neoliberale samfund, vi lever i i dag", idet dette ikke har fokus på forskellighed, men netop i sine grundværdier "accepterer eksklusion som et grundlæggende livsvilkår". Accepten af eksklusion legaliserer opdeling af mennesker i dem, der passer ind og dem, der ikke gør det. Dilemmaerne i realiseringen af den politisk besluttede sats-

ning på inklusion, er derfor båret af konflikten imellem idealet for denne satsning overfor de værdier i samfundet, der modarbejder idealet for inklusion.

Ved at redefinere den inkluderende institutionskultur, vil det måske være muligt at komme tættere på den reelt inkluderende praksis, der faktisk ligger til grund for kulturparadigmet og teorien om barnets perspektiv. Pointen er, at inklusionsbegrebet i sin hidtidige definition ikke dækker den praksisforståelse, vi taler for her. Inklusion er her et mål, der dybest set handler om, *hvorvidt* (og ikke *at*) den enkelte er indenfor eller udenfor fællesskabet og inklusionen er derfor stadigvæk personbundet og ustabil. Den kulturelle inklusion kommer ikke til udtryk, og man definerer derfor det sociale rum som der, hvor inklusionen skal udfoldes.

Det er vores opfattelse, at inklusion bør være et grundlag for institutionens tilgang og selvforståelse og ikke et mål, ligesom trygheds- og tillidskabende rammer og relationer til de ansvarlige voksne heller ikke er mål, men en basis.

Hvis man i stedet definerer institutionens grundlag som en inkluderende kultur, kan institutionen italesættes som:

Børnefællesskaber i en deltagelseskultur, hvor barnets perspektiv realiseres på grundlag af en forståelse af børns kultur som børns måde at danne sig, lære og skabe relationer.

Eller:

DAGINSTITUTIONENS
GRUNDLAG INDBYDER TIL, AT
DEN ENKELTE HAR INDFLYDELSE
PÅ FÆLLESSKABET OG SAMMEN
MED BØRN OG VOKSNE KAN
ARBEJDE MED AT FORSTÅ OG
UDTRYKKE SIG SELV, SIN
OPLEVELSE OG OPFATTELSE AF
VERDEN OG SIG SELV I DEN OG
DER IGENNEM OPLEVE TRIVSEL,
UDVIKLING OG LÆRING.

Litteraturliste

- Astring, B. og Sørensen, M. (2006). Æstetik og læring. København: Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2014). Vi får ikke altid det, vi ønsker os. I: Lundgaard, I.B. & Jensen, J.T. (red.), Museer: viden, demokrati, transformation. København: Kulturstyrelsen.
- Bom, A.K. (2014). Vores allesammens H. C. Andersen: diskursteoretiske analyser af kulturfænomenet H.C. Andersen og dets aktuelle betydninger lokalt, nationalt og globalt. Odense: Syddansk Universitet.
- Drotner, K. (1999). At skabe sig – selv. København: Gyldendal.
- Gleerup, J. (2004). Viden(skabs)teori. I: Hansen, N.B. & Gleerup, J. (red.): Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Gulløv, E. og Højlund, S. (2010). Feltarbejde blandt børn. København: Gyldendal.
- Hostrup, M.N. (2014). Inkluderende dagtilbudspædagogik – en grundbog. København: Akademisk Forlag.
- Juncker, B. (2006). Om Processen. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (1997). Barndom og børnekultur – selvregulering og erfaringsprocesser. I: Weber, K., Nielsen, B.S., & Olesen, H.S. (Red.), Modet til fremtiden: inspirationen fra Oskar Negt. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). Interview. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mouritsen, F. (1996). Legekultur. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Næsby, T. (2012). Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole. Aalborg: UCN.
- Næsby, T. (2015). Vurdering af kvalitet: inklusion som eksempel. Ceptrastriben, nr. 19, 30-39.
- Sommer, D. (2003). Børnesyn i udviklingspsykologien – Er et barneperspektiv muligt? Pædagogisk Forskning i Sverige, årg. 8, nr. 1-2, s. 85-100.
- Sommer, D. (2015). Barndom, historiske forandringer i barnesyn og inddragelse af barnets perspektiv. I: Cecchin, D. (Red.), Barndomspædagogik i dagtilbud. København: Akademisk Forlag.
- Sommer, D. og Klitmøller, J. (2015). Læring, Dannelse og udvikling. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, A.S. (2014). Deltagelseskultur. Tiltrædelsesforelæsning, Institut for litteratur, kultur og medier, SDU
- Taguchi, H.L. (2000). Dokumentation som pædagogisk refleksion. Frederikshavn: Dafolo.

