

Når musikalske fællesskaber sætter spor i den pædagogiske hverdag i dagtilbud

Indledning

Denne artikel undersøger, hvordan sang og musikaktiviteter kan være en fællesskabsfremmende kraft i dagtilbudsbørns hverdag. Artiklens empiri stammer fra det nationale forsknings- og udviklingsprojekt LegeKunst, der udforsker, hvordan kunst, kultur og æstetiske processer kan sætte aftryk hos børn og voksne i institutionerne. I LegeKunst er musik ét af flere kunstneriske formsprog, som bliver sat i spil i den institutionelle hverdag, og i denne artikel belyses sang og musiks rolle, når der i pædagogisk praksis arbejdes tværestetisk.

Indledningsvis præsenteres artiklens forskningsfokus i forhold til et konkret LegeKunst-forløb, der blev afviklet i efteråret 2020 i Holbæk. Herefter opridses overordnede forskningstilgange og metoder, som omfatter hele LegeKunst-projektet. Dernæst gives en beskrivelse af begreber og visioner i LegeKunst, inden der stilles skarpt på musikaktiviteterne i det konkrete tværestetiske LegeKunst-forløb.

Deltagelse i musikalske fællesskaber i dagtilbud – forskningsfokus

Kan musik- og sangaktiviteter noget særligt i forhold til fællesskabsdannelse og fællesskabsfølelse i en dagtilbudskontekst? Og i så fald hvad? Hvordan indgår og deltager dagtilbudsbørn i musikalske fællesskaber? De spørgsmål meldte sig, mens jeg fulgte et tværestetisk LegeKunst-forløb, hvor mit og den øvrige forskergruppes overordnede fokus var, hvilken betydning børns møde med kunst og kultur kan have i relation til dagtilbudsloven og den styrkede pædagogiske læreplan¹. Et af læreplanstemaerne hedder Kultur, æstetik og fællesskab (Børne- og Socialministeriet 2018), og i vores undersøgelse af dette tema blev vi opmærksomme på, hvordan pædagogiske aktiviteter med sang og musik i særlig grad syntes at kunne samle børnenes fokus og give anledning til en samtidighed og et fælles flow i børnegruppen. Denne artikel undersøger og analyserer denne opmærksomhed og de affødte spørgsmål.

Analysen tager sit teoretiske afsæt i Daniel Sterns udlægning af begreberne intersubjektivitet og affektiv afstemning (Stern 2004), i Sven-Erik Holgersens fire deltager-

1 Den (ny) styrkede pædagogiske læreplan trådte i kraft i 2018, og med den kom der et fælles pædagogisk værdigrundlag og en opdatering af de seks læreplanstemaer fra 2004

strategier i musikaktiviteter (Holgersen 2002) i Lori Custudero tilgang til gruppeflow i musikpædagogisk sammenhæng (Custodero 2002) samt Michael Huséns term 'det fælles tredje' (Husen 1996). Med udgangspunkt i disse begreber analyseres sang og musiks fællesskabs- og flowskabende potentialer i et konkret tværæstetisk forløb. Men først lidt om det overordnede LegeKunst-projekt.

LegeKunst – forskningstilgang og metoder

LegeKunst er et landsdækkende forsknings- og udviklingsprojekt, der i perioden 2019-2023 afvikles i 18 kommuner rundt om i landet. I alt 20.000 børn og 1000 voksne skal i perioden deltage i og være medskabere i et eller flere af de hundredevis af LegeKunst-forløb, der afvikles i perioden.

Forskningsdelen i LegeKunst foregår under ledelse af DPU (Aarhus universitet), der sammen med fem af landets seks professionshøjskoler varetager forskningen i projektet. Hver professionshøjskole har sit eget forskningsfokus, som undersøger forskellige vinkler på projektets grundidéer og kernebegreber. På professionshøjskolen Absalon er vi fire i forskergruppen, og vores fokusområde er kunst og kultur i relation til den styrkede pædagogiske læreplan. Musik og musikalske fællesskaber er ikke et særskilt fokus i Absalons forskning, men indgår som en del af vores blik på LegeKunsts potentialer i forhold til læreplanen og læreplanstemaerne, hvilket jeg har beskæftiget mig særligt med.

I LegeKunst arbejder vi med aktionsforskning, og forskningen i de enkelte LegeKunst-forløb tager udgangspunkt i lokale deltageres (pædagogisk personale, kunstnere, kulturinstitutioner m.v.) undringer, ønsker og visioner. Grundtonen i aktionsforskning er, at der gennem handling skabes forandring i konkrete organisationer eller sammenhænge, og der udvikles viden i forhold til det udvalgte problemfelt (Greenwood og Levin 2007; Stegeager & Willert 2014). Hilary Bradburys overordnede definition af aktionsforskning indrammer projektets forståelse af begrebet meget fint:

Aktionsforskning er en demokratisk og deltagelsesbaseret tilgang til at skabe viden. Den kobler handling og refleksion, teori og praksis med et mål om at finde praktiske løsninger på folks presserende problemer og mere generelt at få individer og fællesskaber til at blomstre. (Bradbury 2015, 2).

I Professionshøjskolen Absalons forskningsgruppe arbejder vi desuden med metoden Appreciative Inquiry (Mejlvig 2012; Sørensen 2019), hvor vi som forskere fokuserer på de eksempler, hvor aktørerne lykkes med deres aktioner og intentioner. Det betyder ikke, at mindre vellykkede tiltag ikke indgår i bearbejdning og refleksioner, men for at sammen med praksisfeltet at udvikle frugtbare fællesskaber og praksisser understøttes og italesættes de positive eksempler (Bradbury 2015)

For at undersøge og dokumentere disse praksisser, anvender vi dels (deltagende) observationer og dels semistrukturerede interviews med henholdsvis kunstnere, pædagoger og børn. Det deltagende element af vores observationer blev i hovedparten af det konkrete forløb meget begrænset, da vi grundet covid19-situation ikke måtte interagere med børnene. Vores observationer foregik derfor på afstand, og de blev fastholdt

i fotos, feltnoter og efterfølgende nedskrevet i narrative praksisfortællinger (Sørensen 2019). Uddrag af mine narrative praksisfortællinger indgår løbende i artiklen.

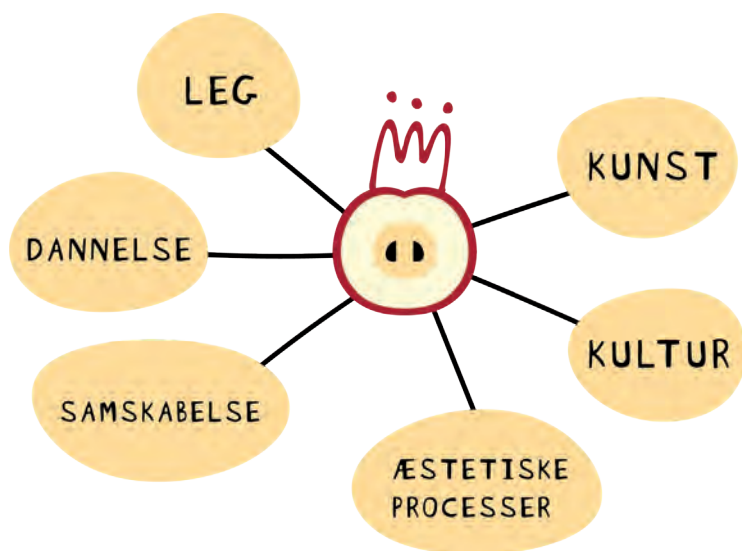
For at indfange børnenes perspektiver har vi anvendt foto- og tegnestøttede interviews, hvor vi samtaler med børnene med udgangspunkt i fotos eller børnenes tegninger fra forløbet (Knudsen, Lindberg, og Kampmann 2009).

LegeKunst – kernebegreber og visioner

LegeKunst er rettet mod dagtilbudsområdet, 0-6 årige børn, og de fleste forløb foregår i børnehaver, men der er også forløb i vuggestuer og dagpleje. De voksne er henholdsvis pædagogisk personale, studerende, kunstnere, kulturformidlere og forskere. Et enkelt LegeKunst-forløb kan vare fra få uger til flere måneder, og det foregår og udvikles ude i den enkelte institution, hvor kunstnere/kulturformidlere og pædagogisk personale med udgangspunkt i kunstoplevelser og æstetiske processer sammen udvikler forløbet.

Fælles for de mange LegeKunst-forløb rundt om i landet er, at det enkelte barn og børnegruppens legende tilgang og deres perspektiver skal være en drivkraft i processerne. Projektets grundtanke er, at leg er en naturlig kilde til kreativitet, fordi børn i en umiddelbar stemning af flow er åbne over for nye idéer og på den måde er parate til at skabe og håndtere forandringer. Kunst er på samme måde som leg eksperimenterende og undersøgende, og i leg indgår æstetiske og kunstneriske processer helt naturligt (Hammershøj 2012; 2017; LegeKunst 2020)

Koblingen mellem begreberne leg og kunst er præciseret i projektets navn, LegeKunst, men projektet arbejder med i alt seks kernebegreber: Leg, kunst, kultur, æstetiske processer, samskabelse og dannelse.



Figur 1. Seks kernebegreber i LegeKunst (LegeKunst 2020)

I LegeKunst præsenteres børnene for nye og ukendte 'verdener' og oplevelser i form af kulturelle og kunstneriske indtryk og udtryk fra autentiske kunstnere og/eller kulturformidlere. I spændingsfeltet mellem at vise og inddrage børnene i etablerede kunstformer, teknikker og discipliner, og samtidig søge at slippe legen og eksperimentet løs, åbnes potentielle dannelsesprocesser. Grundtanken er her, at dannelse sker, når børnene er parate til at åbne sig for verden, og verden åbner sig for dem og bliver større og mere mangfoldig (Hammershøj 2017; LegeKunst 2020)

I LegeKunst-forløbene lægges der derfor op til at børn, kunstnere og pædagoger sammen skaber og går på opdagelse i legende æstetiske processer, der giver mening for børn og voksne i det enkelte dagtilbud. Institutionerne kan arbejde med mange forskellige kunstneriske formsprog som fx musik, fortælling, billedkunst, drama, dans, animation. I nogle forløb indgår kun ét formsprog, mens andre arbejder tværæstetiske med flere kunstarter i spil samtidigt eller parallelt.

I det følgende vil jeg zoome ind på et konkret LegeKunst-forløb i Holbæk, der i efteråret 2020 foregik i et samarbejde mellem Børnehuset Villa Kulla, Holbæk Kulturskole og Teater Fair Play.

STORT Og småt. Et tværæstetisk LegeKunst-forløb i Holbæk

"Stop, hold op, hvis du bli'r ved, så bli'r jeg vred..." sådan lyder første linje i én af sangene fra forløbet *STORT Og småt* i børnehuset Villa Kulla. Sangen er skrevet af Mie Rank Brunberg, der er musiker og én af de kunstnere, som sammen med børn og pædagoger fra Villa Kullas arbejdede med historier, sange, billeder og teater.

Forløbet startede i september 2020, hvor børn og voksne sammen så en forestilling på det lokale teater, Fair Play, i Holbæk. Forløbet sluttede ligeledes på Fair Play i november 2020, hvor børnene fra Villa Kulla opførte deres eget teaterstykke for forældre og andre børnehavebørn.

I *STORT Og småt* var drama/teater den dominerende kunstform, da man i to børnegrupper (16-18 børn pr. gruppe/'stue') arbejdede med at udvikle en historie og dramatisere den. Musik og sang spillede også en betydelig rolle, da musikeren Mie skrev to sange til forløbet, og børnene selv lavede små remser og melodier, der ligeledes indgik i den fælles historie. Mie stod i starten af forløbet for sang- og musikaktiviteter og øvede bl.a. sangene med børn og pædagoger, og halvejs inde i forløbet overtog pædagogerne disse aktiviteter. Pædagogerne lavede sammen med Mie fagter til sangene.

I den tredje og sidste børnehavegruppe i Villa Kulla arbejdede børn og pædagoger sammen med en billedkunstner om blandt andet at lave store billeder ude i naturen. Disse billeder blev senere brugt som scenografi i teaterstykket. 'Billedkunstbørnene', som denne gruppe blev kaldt, var således ikke med til at arbejde med dramaaktiviteterne, men sangene indgik i hele institutionens hverdag, da de bl.a. blev sunget til fællessamlinger.

Efter forestilling på Teater Fair Play lavede vi fire gruppeinterviews (4-5 børn ad gangen) med børn fra Villa Kulla – både med børn fra drama/musikgrupperne og børn fra billedkunstgruppen. Vi oplevede her, at børnene fra alle grupper spontant

begyndte at synge sange og remser fra teaterstykket flere gange i løbet af interviewene. Da vi fx spurgte ind til, hvilke roller, der var med i deres teater, var det syngende svar: *"Pablo, Pablo pebernød han er blød og han er sød"* (Pablo var historiens hovedperson). Og når vi spurgte, om der var nogle dyr med i teaterstykket, begyndte tre grupper at synge *"kvak, kvak vi er frøer, vi kan hoppe, vi er ikke til at stoppe, kvak"*, som var én af frørollens små sange i teaterstykket. Vi spurgte også ind til, om der var nogle sange med i stykket, og her begyndte børnene at synge *"Stop, hold op..."* eller *"Jeg er mig, og du er dig..."*, som var de to sange, Mie havde skrevet. I flere tilfælde sang børnene sangene fra ende til anden, og deres syngende svar blev ikke efterfulgt af nogen forklaring eller uddybning i talt sprog.

Børnene gav med sangen et musikalsk svar, som samtidig gav dem mulighed for at udtrykke sig sammen – samtidigt og synkront – og på en måde, hvor de i deres smil og gestik syntes at genfinde følelser og stemninger, som de sammen havde oplevet i forløbet og forestillingen.

Affektiv afstemning

Daniel Sterns udlægning af begreberne intersubjektivitet og affektiv afstemning indfanger noget af det, der er på spil her. Stern beskriver intersubjektivitet som: *"En gensidig mental indtrængen, der tillader os at sige: 'jeg ved, at du ved, at jeg ved' eller 'jeg føler, at du føler, at jeg føler'"*. (2004, 91). Stern beskriver, hvordan mennesker kan være i en tilstand, hvor de langt hen ad vejen oplever, ser og føler de samme mentale landskaber. Affektiv afstemning forklarer Stern som en form for intersubjektiv relatering, hvor deltagere i en social situation kan dele affektive aspekter af den enkeltes oplevelse (2004).

"Børnene sidder rundt om bordet, hvor de sammen med pædagoger og billedkunstneren er i fuld gang med at male med rød farve på et stort stofstykke – rød er nemlig dagens tema. Børnene er meget fokuserede og optagede af processen. Ind i mellem spørger de billedkunstneren til råds, og på andre tidspunkter snakkes der lidt om løst og fast, mens penslerne arbejder. På et tidspunkt, hvor der længe har været helt stille, begynder en af drengene pludselig at synge en sang fra teaterstykket. I løbet af sangens første frase stemmer de andre børn i og alle – inklusive pædagoger, billedkunstner og jeg selv – synger sammen hele sangen. Nogle børn kigger op, smiler og har øjenkontakt med hinanden, mens andre maler videre, mens de synger. Da sangen er slut, er der igen helt stille et stykke tid, indtil to af børnene begynder at snakke om spøgelser." (uddrag af egen praksisfortælling)

I ovenstående situation mødes børn og voksne i sangen, der bærer en fælles reference og erindring, som de sammen kan udtrykke, mens de synger. Sangen opstår spontant i rummet, og da den slutter, fortsætter børn og voksne, hvor de slap. Men mens gruppen synger sammen, opstår der en forbindelse og et bånd mellem alle rundt om bordet, der mødes i et fælles udtryk. Børn og voksne konstituerer i sangen det **fællesskab** og det 'noget', de her har sammen. I dette intersubjektive musikalske møde opstår også



Billedkunstaktivitet i et LegeKunst-forløb i Holbæk

en affektiv afstemning, da børnene har fælles oplevelser og stemninger knyttet til sangen og hele forløbet – oplevelser og følelser, som de i sangen kan udtrykke. Nogle børn har tydelig visuel kontakt og kommunikation, mens de synger, og de tilkendegiver med deres smil, at de i sangen er forbundne. Andre børn forbliver i deres eget fokus omkring at male, mens de synger, men både børn og voksne er nærværende i sangen, og der opstår en fælles nerve og følelse i rummet. Denne affektive afstemning kan ses som led i en gensidige kommunikation og synkronisering, der formidler kropslig forankret empati gennem sang eller en afstemt rytme (Fredens 2018; Pedersen 2020).

Sven-Erik Holgersen, der med afsæt i Sterns begreber har beskæftiget sig med dagtilbudsbørns deltagermuligheder i musikaktiviteter, peger på, at børn for at kunne afstemme følelser i musik og sang, skal kunne mere end blot at kopiere og imitere ydre strukturer i fx musik. Grundlaget for det intersubjektive **møde** er en grad af indlevelse, resonans og følelsesmæssig overensstemmelse (Holgersen 2002; 2007). Den affektive afstemning fordrer med andre ord, at den enkelte har et ejerskab til en sang, hvis det skal være muligt at møde andre i sangen og være sammen i og om en fælles følelse.

Da børnene i forbindelse med vores interviews spontant begyndte at synge sange fra forløbet, oplevede vi det nærmest som om, der blev trykket på en PLAY-knap, og sangene automatisk blev afsunget. Samtidig var det tydeligt på blikket i deres fokuserede øjne og i kropssproget, at sangene betød noget for børnene. Det enkelte barn havde med andre ord noget at byde ind med i det intersubjektive møde og den affektive afstemning, som foregik i de nuværende øjeblikke (Stern 2004) – både i interviews og i øjeblikke som det, der fandt sted rundt om billedkunstbordet.

Deltagerstrategier

Sven-Erik Holgersen beskriver fire deltagerstrategierne (2002), der er meget brugbare i analysen af børns deltagelse i musikaktiviteter og deres adgang til musikalske fællesskaber. Deltagerstrategierne kan kort beskrives på følgende måde: **Reception** handler om at være åbent modtagende, men uden at deltage artikulere eller give udtryk for mulige musikalske færdighed. **Imitation** handler om at efterligne strukturelle elementer og kopiere dele af ydre elementer i musikaktiviteten. **Identifikation** handler om at inkarnere musikalske strukturer og elementer. At kunne opleve sig selv som nærværende i musikken, og forstå sammenhæng mellem musik og situation. **Elaboration** handler om at videreudvikle og være med til skabe ny idéer og elementer i musikken (Holgersen 2002)

I Villa Kulla oplevede vi børnenes glæde ved at synge sangene fra forløbet, og vi kunne i interviews og observationer se og høre, at de identificerede sig med sangene og det musikalske udtryk. Musikken kom så at sige ind under huden på dem, og sangene blev en måde, hvorpå de sammen kunne dele og udtrykke oplevelsen af hele *STORT Og småt*-forløbet. Det var dog ikke alle børn, der deltog lige aktivt og åbent med det samme. For nogle børn tog det tid og overvindelse at blive en del af aktiviteterne og fællesskabet.

"En af pigerne bliver siddende på en lille bæk lidt væk fra børnegruppen. Hun vil ikke være med, men hendes blik forlader sjældent drama- og musikaktiviteterne. Pædagogerne henvender sig jævnligt til hende og inviterer til aktiv deltagelse sammen med de andre, og i nogle sekvenser er hun lidt med i aktiviteterne, hvor hun forsigtigt efterligner elementer af det, der sker i historien, som de sammen dramatiserer. Ved denne workshops afslutning har pigen bevæget sig til en tæppeflise i udkanten af kredsen. Da børnegruppen mødes næste gang, har pædagogerne og kunstneren fået den idé, at pigen skal spille tromme. Det har hun på forhånd sagt ja til, men hun vil stadig ikke spille teater. Pigen får nu en tromme, som hun skal spille på nogle steder i historien. Pigen venter tålmodigt på signalet til hendes første trommeindsats, og da hun får besked på at spille, spiller hun præcist og tydeligt. I løbet af formiddagen videreudvikler pigen betragteligt på den forholdsvis simple rytme, som hun har fået instrueret. Da workshoppen slutter får hun ros af pædagoger og kunstner, og hun smiler og fortæller livligt på vej ud af salen." (Uddrag af egen praksisfortælling)

Pigen i eksemplet havde inden forløbets start fortalt pædagogerne, at hun ikke ville deltage, og i de første faser er hun kropsligt meget passiv og placerer sig fysisk væk fra gruppen. Det er dog ikke et udtryk for en ikke-deltagelse. Pigens opmærksomhed er rettet mod gruppen og aktiviteterne, og hun er tydeligt interesseret, selvom hun i første omgang ikke selv artikulere noget udtryk, kropsligt eller verbalt. Pigens måde at agere og være i rummet på kan tolkes som Holgersens deltagerstrategi **reception** (Holgersen 2002), da hun uden selv at sætte udtryk på sin deltagelse alli-

gevel er indfanget og optaget af det, der foregår i aktiviteten. Hun er på den måde en del af fællesskabet, og hun deltager meget forsigtigt som en legitim perifær deltager (Lave og Wenger 2004).

I løbet af workshoppen bliver pigen tiltagende fysisk aktiv og artikulerende – dog stadig i udkanten af gruppen – hvor hun forsigtigt efterligner elementer af det, der sker i rummet. Pigen kan i Holgersen begrebsramme siges at anvende deltagerstrategien *imitation* (Holgersen 2002), da hun i sine små, men tydelige imitationer, spejler kunstner, pædagoger og de andre børn. I denne proces bevæger pigen sig fysisk nærmere gruppen, da hun fra en bæk ved væggen flytter sig til udkanten af gruppen.

Da pigen i næste workshop bliver tilbudt og accepterer tromme-rolle, åbner der sig en deltagelsesmulighed, som hun tilsyneladende kan overskue. Hun siger i hvert fald ja til at være trommespiller, og med den definerede rolle og funktion, hun derfra får i fællesskabet, bliver hendes aktive deltagelse og kropslige engagement tydelig. I Holgersens terminologi er der en tale om *identifikation* (Holgersen 2002), da hun er nærværende og tager ejerskab i sit udtryk og i den fælles aktivitet.

Fra at spille tromme ét sted i historien, udvides pigens rolle, så trommen flere steder bruges som effekt og underlægning i forskellige scener. Hun finder selv på, hvad hun skal spille, og får efterfølgende feedback fra kunstneren. Pigens deltagerstrategi kan her fortolkes som *elaboration* (Holgersen 2002), da hun er med til at videreudvikle historien og det musikalske udtryk.

Pigen i eksemplet blev på intet tidspunkt i forløbet højtråbende eller dominerende, men fra det øjeblik hun fik trommen i hånden, tog hun med sit trommespil og sin tiltagende medindflydelse på historien et stigende ejerskab i forløbet. Andre børn havde en hurtigere kadence i forhold til at identificere sig med og medudvikle på musikalske elementer, men fælles for børnegruppen var, at de i de første workshops, havde brug for guidning og støtte fra musikeren og pædagogerne. Som børnene blev trygge ved sange og rytmer, blev deres glæde tydeligere at observere, da de i deres kropssprog og mimik udstrålede et tiltagende overskud til at kommunikere og interagere med de øvrige deltagere. Denne fælles oplevelse og indlevelse gjorde projektet til et 'fælles tredje', som muliggjorde intersubjektive møder og affektiv afstemning i gruppen (Holgersen 2002; 2007)

Det fælles tredje

Michael Husén er den danske ophavsmand til begrebet 'det fælles tredje' (1996). Begrebet er ofte brugt i den pædagogiske verden, og det handler om, hvordan fx pædagoger og børn er fælles om noget, der optager begge parter og ligger uden for dem selv. Det vil typisk være en aktivitet, en fællesoplevelse eller en arbejdsproces, hvor de involverede i fællesskab udretter et eller andet sammen (Husen 1996).

Husén betoner ordet FÆLLES i det fælles tredje, da dette 'tredje' må være noget, der giver mening for alle involverede. Hvis pædagoger eller børn ikke engagerer sig i aktiviteten eller processen, bliver det ikke til et fælles tredje. I en pædagogisk kontekst ligger der en indbygget udfordring i, at pædagogen har definitionsmagten og i sidste

ende beslutter, hvad det er der skal ske. Pædagogen eller læreren, kunstneren etc. må ifølge Husén derfor med kropssprog, tonefald, mimik kunne formidle sin entusiasme i forhold til aktiviteten.

Når det fælles tredje er vigtigt og vedkommende for alle deltagere, afhænger værdien ikke af den enkelte (fx musikeren Mie i *STORT Og småt*), men i stedet overtager fællesskabet ejerskabet og ansvaret for flowet i processen. Husén taler om, at kunstneriske aktiviteter på grund af deres æstetiske kvaliteter og direkte sanselighed har særlig gode muligheder for at give mening. Og med musikken som et fælles tredje, ser han særdeleshed store muligheder for samarbejde og fællesskab (Husen 1996).

"Vi sidder klar i Fair Plays intime teatersal, hvor forældrene er inviteret til at se Villa Kullas egen forestilling. Musikken starter, scenelyset tændes, og børnene kommer ind på scenen med den flotte scenografi, som billedkunstbørnene har lavet. De går målrettede på række, men der er også plads til smil. Det hele starter med en fællessang. Børnene står side om side og synger i et fælles kor, hvor også pædagogerne er med, imens musikeren akkompagnerer fra scenekanten. Børnene synger 'af karsken bælg', mens de forventningsfulde og stolte spejder ud mod forældrene i salens mørke." (Uddrag af egen praksisfortælling)

Teaterforestillingen var kulminationen på *STORT Og småt*-forløbet, og ovenstående fortælling søger at illustrere, hvordan den intense stemning og det fælles fokus fra børn, pædagoger og kunstnere var en stor oplevelse og et stærkt 'fælles tredje' for børn og voksne. De steder i forestillingen, hvor det fælles udtryk og fællesskabet fremstod tydeligst i forskergruppens optik, var i de to fællessange. Her deltog alle aktivt på scenen i et fælles musikalsk udtryk. Det gjaldt både i startsangen og i slutsangen, der rundede forestilling af med både børn og pædagoger på scenen i et energifyldt og samlet udtryk. I begge sange var det i børnenes kropslige fremtræden og i deres fælles indlevelse i sangen tydeligt at se og høre både stolthed og samhørighed.

Efter teaterforestillingen kom pigen med trommen hen til pædagoger og kunstnere og sagde: "Jeg turde slet ikke, og så gjorde jeg det alligevel".

Regler og frihed – At mødes i musikkens faste strukturer

"Musik taler direkte til følelserne, når den går i resonans med kroppens indre rytmer. Alligevel er den samtidig præget af form, af konvention og kultur. Musikken er stramhed og improvisation, regler og frihed. Musik er eminent egnet til fællesskab og samarbejde. Der opstår fælles svingninger og fælles værdi, når man spiller sammen. Musikken skaber en form for kommunikation, der går direkte fra kroppen og følelserne til andre kroppe og deres følelser." (Husen 1996, 227)

I ovenstående citat, belyser Husén den dobbelthed, der er indlejret i musik og musikalske aktiviteter. *Musikken er stramhed og improvisation, regler og frihed*. Sange, rytmer og remser tilbyder en skemalagt struktur og et fastlagt forløb i tid, hvor børnene inden for klart definerede rammer kan udtrykke sig i et fælles udtryk (Hansen og Thorsen

2020). For at kunne synge teaterstykkets fællessange, måtte børnene først lære melodi og tekst udenad. Det samme gjaldt for "frø-verset", der var opstået i en elaborationsproces, og som efterfølgende blev 'fastfrosset' og sat på en fast form, så det kunne imiteres og udtrykkes synkront.

Musikaktiviteter i grupper bygger i vid udstrækning på, at deltagerne har en fælles puls, fælles opmærksom og kan synkronisere sig, hvilket også i bredere forstand har stor betydning for dannelse af fællesskaber og af sociale relationer (Tarr, Launey og Dunbar 2014). Det skyldes i høj grad den affektive afstemning og kommunikation, der opstår, når deltagere sammen resonerer og synkroniserer deres udtryk i en fælles puls eller rytme (Fredens 2018; Pedersen 2020). At 'synkronisere sig' beskriver Susan Hart med afsæt i Daniel Stern og Colwyn Trevarthan forskning af kommunikation mellem forældre og barn, "*som evnen til at gøre ting samtidig eller at få flere hændelser til at ske i et tidsmæssigt afhængigt forhold*" (Hart 2020, 221).

Sang og musik har den egenskab, at et i princippet ubegrænset antal mennesker kan udtrykke sig synkront i et tidsmæssigt forløb. Det er så at sige muligt at 'tale i munden på hinanden' uden at sløre udtrykket – tværtimod er der potentiale for i fællesskab at forstærke og nuancere det musikalske udtryk. Hvis det sidste skal lykkes, betinger det dog både en form for musikalsk styring og ikke så lidt disciplin fra alle involveredes side (Hansen og Thorsen 2020).

Musikeren i STORT Og småt-forløbet, Mie Rank Brunberg, er i sit musikpædagogiske arbejde meget bevidst om denne balance *mellem stramhed og improvisation, regler og frihed*. Om den disciplinære del af arbejdet med musikaktiviteter med børn, siger hun:

"Musik kræver disciplin for at fungere. Det er meget synligt og hørbart, når disciplinen mangler. Så bliver det kaos. Fordi musik næsten altid er noget børnene har lyst til, så giver det mening for dem at følge regler og beskeder. Nu lytter vi, nu synger vi sammen, nu er vi på, nu giver plads til andre. Så fungerer det." (uddrag af interview med musiker Mie Rank Brunberg)

De fælles rammer og 'spilleregler' er i Mies optik en forudsætningen for, at musikaktiviteter kan fungere i en børnegruppe. Når rammen og reglerne er på plads, giver det børnegruppen tryghed og mulighed for nærvær, fællesskab og improvisation i musikken. Om fællesskabet i musik- og sangaktiviteter, siger Mie: "*Vi synkroniserer vores puls og resonerer sammen. Jeg kan med sådan en børnegruppe her mærke, at når vi synger sangene, så er alles fokus lige pludselig samlet det samme sted.*"

Det fælles fokus og den fælles rettedhed, som Mie peger på, observerede vi, som tidligere beskrevet i praksisfortællinger, i flere sammenhænge. I teaterforestillingens fællessange, hvor alle var intenst koncentrerede og bare ventede på musikerens tegn og anslaget fra klaveret. Og i episoden rundt om billedkunstbordet, hvor en sang spontant og uden forvarsel greb børnene og samlede deres fokus for en stund. I begge eksempler gav sangen børnene en fælles stemme og et medie, hvori de kunne mødes og finde en fælles nerve.

"*Musikken er ligesom kittet, der binder det hele sammen*", siger en pædagog fra Villa Kulla, da vi i et interview efter forløbets afslutning spørger ind til hendes oplevelse

af musik og sangs betydning for forløbet. Hun fortæller, at sangene er en måde, hvor børn og pædagoger i hverdagssituationer på tværs af børnegrupper sammen kan udtrykke stemninger fra *STORT* Og *småt-forløbet*, hvilket hun har oplevet både i pædagogstyrede aktiviteter og i spontane børneinitierede øjeblikke på legepladsen. *Pædagogen siger afslutningsvis om dette: "Jeg synes, musikken har bundet det her sammen for mig. Den har været den røde tråd, som har skabt et fælles flow i hele huset."*

Flow og gruppeflow

Flowteorien handler kort fortalt om, at et individ eller en gruppe i en aktivitet har klare mål, erfarer en balance mellem udfordringer og evner, får umiddelbar feedback på foretagne handlinger, og er så intenst koncentreret at individ/gruppe glemmer både sig selv og tiden (Csikszentmihalyi 1991).

Når børnene i Villa Kulla arbejdede med både billedkunst, drama og musikaktiviteter, var det i mange situationer tydeligt at se flow hos det enkelte barn og i børnegrupperne. De forskellige kunstneriske formsprog er i deres natur forskellige, hvad angår materialitet, synkronicitet, osv. Derfor kan flowoplevelserne også være forskelligartede (Sæbø 2018).

I vores observationer fremstod det, at børnegruppen, der arbejdede med billedkunst, var den gruppe, hvor det enkelte barn i længst tid var opslugt og fokuseret i sin aktivitet. Her kunne gruppen og det enkelte barn i lang tid være fordybet i sin egen kreative og æstetiske proces med at male, tegne, folde m.m. Børnene interagerede også med hinanden og med de voksne meget af tiden, men flowoplevelserne fremstod tydeligt i forhold til det enkelte barns egen skabende proces.

I drama- og musikaktiviteterne var præmissen for aktiviteterne i høj grad, at børn og voksne interagerede, spejlede hinanden og sammen udviklede små scener og vers til historien. Børnenes flow-tilstand var på den måde meget afhængig af gruppen og dynamikken mellem deltagerne. Flowtilstandene opstod derfor i højere grad som gruppeflow, når idéen, energien og interaktionen opstod mellem deltagerne. Det var i sådanne sekvenser, hvor grupperne af både børn og voksne sammen 'swingede', at de i mimik og gestik udstrålede, at processen greb dem, og de forglemte sig selv.

Gruppeflow i sang og musik

Blandt andre har Keith Sawyer videreudviklet flowbegrebet netop med et særligt blik for det kollektive og sociale element i flow. Om dette gruppeflow siger Sawyer:

Basing my research on Csikszentmihalyi's seminal work, I discovered that, sure enough, improvising groups attain a collective state of mind that I call Group flow. Group flow is a peak experience state, a group performing at its top level of ability (Sawyer 2007, 43)

I denne sammenhæng er det interessant at kaste et blik på, hvordan gruppeflow kan opstå i musikaktiviteter med dagtilbudsbørn, og hvordan børn, pædagoger og kunstne-

re sammen kan skabe *a group performing at its top level of ability*. Den amerikanske forsker og musikunderviser Lori Custodero har lavet forskellige studier i forbindelse med klasse- og gruppeundervisning i musik, og hun giver nogle bud på, hvordan musikundervisning og musikaktiviteter kan iscenesættes, så børn oplever at være i flowzonen sammen (Custodero 2002).

Custodero peger på en stor læringsværdi, når børn inspirerer hinanden og lærer af hinanden, ligesom børnenes mulighed for selv at komme med bidrag til indhold er vigtige for børnenes engagement og muligheder for flow. Omkring musikformidlernes rolle siger Custodero, at det kræver fingerspidsfornemmelse, da musikaktiviteter kræver styring og vejledning, men også rum for børnenes selvudfoldelse. Guidning og indblanding kan derfor både være styrkende og ødelæggende for flowet (Custodero 2002). Custodero hæfter sig ved, at de aktiviteter, børnene skal beskæftige sig med, må have musikalsk autenticitet, være nærværende for børnene og give mulighed for kropslig udfoldelse. Hvad det indebærer, uddyber hun i fire punkter:

- muligheder for børnenes eget bidrag til indhold og aktivitet
- tid til at gå i dybden med materiale og idéer
- valgt form og indhold, der passer til gruppens faglige og sociale ståsted
- fysisk aktivitet og deltagelse. (Custodero 2002).

I musikaktiviteterne i Villa Kulla var de forskellige 'flow-forudsætninger', som Custoderos beskriver, til stede i mange sekvenser. Her et eksempel:

"Den lille gruppe børn, der skal spille 'frøer' kommer hoppende ind i lokalet, hvor kunstner og pædagog tager imod dem. Først snakker de løst om frøer og andre dyr, og børnene har meget at fortælle, mens de hopper og fjoller rundt på gulvet. Så siger kunstneren, at de fjollede frøer skal arbejde videre med frø-sangen, som de startede på sidst: "*kvak, kvak vi er frøer, vi kan hoppe, vi er ikke til at stoppe, kvak*", Nu udvikler de i fællesskab et nyt vers og synger: "*Kvak, kvak, vi er de fjollede frøer*", hvilket hurtigt suppleres af "*Kvak, kvak, kvak, vi leder efter søer*", da de finder ud af, at frøer og søer rimer. Også pædagogen er 'på' og i rolle sammen med børnene. Sammen laver de masser af bevægelser og mimik og efterligner på skift hinanden, mens sangen gentages." (uddrag af egen praksisfortælling)

Børn og voksne arbejdede som en gennemgående del af musikaktiviteterne med kropslig deltagelse i form af dans, bevægelse og fagter. I eksemplet ovenfor er børnenes bevægelser en drivkraft i forhold til den puls og tekst, der opstår i situation. Der tages med afsæt i den indledende snak og børnenes bevægelser udgangspunkt i børnenes perspektiv på, hvad en frø er for en størrelse, og hvordan den agerer. Børnene har teten og finder i samspil med pædagog og kunstner på versets indhold, melodi og koreografi, og der er i denne sekvens masser af tid til at eksperimentere, udvikle og nuancere frøernes sang og rolle. Det lille sangvers medførte i øvrigt, at der måtte etableres en sø i teaterstykkets scenografi.

Vi observerede undervejs i forløbet også sekvenser med mindre tid til eksperimenter og fordybelse, ligesom der var momenter, hvor hele børnegruppen var samlet, og de fleste passivt så på, mens én mindre gruppe var i fokus. Disse sekvenser med manglende tid eller manglende aktiv deltagelse gav hurtigt anledning til svigtende koncentration og uro blandt børnene, ligesom fornemmelsen af et fælles flow i rummet forsvandt. Arbejdet med frø-sekvensen foregik i en mindre gruppe, der havde tid og ro til aktiviteten, og børnene var opslugte fra start til slut, og de hoppede i samlet flok ud af lokalet som frøer, ligesom de gjorde, da de kom ind.

Custodero beskriver, at det kræver fingerspidsfornemmelse fra de voksnes side, når de i musikaktiviteter både skal styre og vejlede i forhold til det musikalske indhold, og samtidig skabe rum for børnenes kreativitet og selvudfoldelse i et fælles flow. I eksemplet med frøerne var der gode forudsætninger for vejledning og støtte omkring børnenes flow, da kunstner og pædagog tilsammen besad faglige musikskæmmetiske kompetencer og en konkret indsigt i den pædagogiske kontekst og i børnenes livsverden. Kunstneren havde således mest en igangsættende og vejledende rolle, mens pædagogen befandt sig i øjenhøjde med børnene, og støttede op om udviklingen af frø-verset. Disse roller blev mere fleksible og overlappende som forløbet skred frem og pædagoger, kunstnere og børn blev trygge ved hinanden og samarbejdet.

Opsamling – musikalske flow og fællesskaber i spændingsfeltet mellem regler og frihed

Selvom musikaktiviteter så at sige spillede andenviolin i det tværetetisk LegeKunst-forløb STORT Og småt, så oplevede og iagttog både pædagoger og os i forskergruppen, at sang og musik havde et særligt potentiale i forhold til fællesskabet. Hvad dette særlige potentiale består i, og hvordan det udfoldede sig i den konkrete kontekst, har undersøgelsen nærmet sig ved hjælp af forskellige teoretiske begreber. Et centralt fokus i analysen er det pædagogiske spændingsfelt, der i sang- og musikaktiviteterne opstod mellem musikkens faste og styrede form og det åbne mulighedsrum, hvori børn og voksne mødtes i et fælles flow og en fælles følelse.

Det kan forekomme paradoksalt, at musikaktiviteter med en ofte stramt styret ramme kan være befordrende for børns oplevelse af intersubjektivitet og affektiv afstemning. Processen med at lære nye sange kan være tålmodighedskrævende, og deltagelse i musikalske aktiviteter og fællesskaber fordrer, at det enkelte barn udviser accept og disciplin i forhold til grundlæggende strukturer og rammer (Hansen og Thorsen 2020; Pedersen 2020). Men musik og sang tilbyder med sin puls og sin faste strukturer samtidig mulighed for, at deltagerne kan synkronisere sig i tid og musikalske forløb, hvor de sammen kan udtrykke det, der i nuet fylder dem (Fredens 2018). Pædagogerne fra børnehuset Villa Kulla fortalte, at sangene og de små vers fra LegeKunst-forløbet blev et fælles frirum, hvor børn og voksne i både pædagoginitierede aktiviteter og i spontane sekvenser sammen kunne sætte udtryk på det fælles tredje.

Musikkens fællesskabsskabende potentialer blev i STORT Og småt-forløbet mere synligt i sang- og musikaktiviteterne i takt med, at børnenes deltagelsesmåder og strategier udviklede sig og blev mere mangfoldige. Børnene bevægede sig – i forskellige

tempi – fra udelukkende at være modtagende og imiterende (reception og imitation), til at være aktivt deltagende, involverede og medskabende (identifikation og elaboration) (Holgersen 2002), og de udviste i deres forholdemåder og ageren et stigende ejerskab i forhold til projektet. Undervejs i forløbet indtog børnene forskellige og skiftende deltagerstrategier, hvilket var helt legalt og også nødvendigt, afhængig af aktivitetens karakter. Men når børnene havde internaliseret og identificeret sig med en sang eller remse, opstod der i forløbet mange nuværende øjeblikke, hvor de i sange udtrykte et fælles nærvær og en samhørighed, der resonerer godt med Stern-citatet om affektiv afstemning: *'jeg føler, at du føler, at jeg føler'*. (Stern 2004, 91).

Som tidligere beskrevet kulminerede LegeKunst-forløbet og det store fælles arbejde, som børn, pædagoger og kunstnere havde lagt i projektet ved forestillingen på Teater Fair Play. Her agerede børnene på scenen i et fælles gruppeflow, hvor de med hver deres rolle sammen præsterede deres bedste og fremstod som en enhed. *Group flow is a peak experience state, a group performing at its top level of ability*" (Sawyer 2007, 43). I de to fællessange fremstod denne enhed særlig tydeligt, da alle børn var på scenen, synkroniserede sig i sangen og hengav sig til et fælles musikalsk udtryk, der manifesterede deres fælles tredje omkring STORT Og småt forløbet.

Man kunne med afsæt i ovenstående pointer og potentialer argumentere for berettigelsen af et særskilt begreb for gruppeflow i musikaktiviteter med dagtilbudsbørn. Et begreb, der i tillæg til de karakteristika, som kendetegner flow og gruppeflow, også indfanger sang og musiks særegne potentialer i forhold til fællesskabsdimensionen. Et sådant *musikalsk gruppeflow* kunne beskrives som følger. Når en gruppe mennesker i en fælles puls sammen resonerer og i musikkens strukturer og forløb oplever et intenst nærvær og en samhørighed, der i nuet forbinder deres følelser, kroppe, bevidsthed og ånd.

Referencer

- Børne- og Socialministeriet. 2018. *Den styrkede pædagogiske læreplan*. Børne og Socialministeriet.
- Bradbury, Hillary. 2015. *The SAGE Handbook of Action Research*. SAGE Publications Lt.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1991. *Flow. Optimaloplevelsens psykologi*. København: Munksgaard.
- Custodero, Lori. 2002. "Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education." *Education Policy Review*, Jan/Feb: 2-9.
- Fredens, Kjeld. 2018. *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Greenwood, Davydd, og Morten Levin. 2007. *Introduction to Action Research*. Sage Publications.
- Hammershøj, Lars Geer. 2012. *Kreativitet – et spørgsmål om dannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hammershøj, Lars Geer. 2017. *Dannelse i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, Bjørg Røed. 2009. "Daniel Sterns udviklingsmodel." I *Opvækst og psykisk udvikling*, redigeret af Liv Mette Guldbrandsen, 194-197. København: Akademisk Forlag.

- Hansen, Nils Falk, og Thomas Thorsen. 2020. "Musik og æstetik." I *Tæt på pædagogik*, redigeret af Thea Bollerup-Jensen, Noona Elisabeth Jensen og Henriette Jæger, 180-199. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hart, Susan. 2020. *De følsomme relationer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Holgersen, Sven-Erik. 2002. *Mening og Deltagelse. Iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning*. København: DPU.
- Holgersen, Sven-Erik. 2007. "Kan Daniel Sterns kernebegreber bidrage til en fænomenologisk orienteret musikpsykologi?" *Psyke og Logos*: 86-102.
- Husen, Michael. 1996. "Det fælles tredje." I *Kultur & pædagogik*, redigeret af Benedicta Pécseli, 218-232. København: Munksgaard-Rosinante.
- Knudsen, Rikke Kamstrup, Stine Lindberg, og Jan Kampmann. 2009. *5. delrapport: Erfaringer med børneinterview*. Roskilde: Center i Barndoms- og Ungdomsforskning, Roskilde Universitetscenter.
- LegeKunst. 2020. "Kernebegreber i LegeKunst." www.legekunst.nu. <https://legekunst.nu/forside/kernebegreber-i-legekunst/>.
- Marstal, Inge. 2016. "Sang, krop, sjæl og ånd." I *Hjertesprog*, redigeret af Stine Isaksen og Peter Frost. Videnscenter for sang, Sangens Hus.
- Mejlvig, Kirsten. 2012. "Appreciative Inquiry – anerkendende udforskning." I *Aktionsforskning*, redigeret af Gitte Duus, Mia Husted, Karin Kildedal, Erik Laursen og Ditte Tofteng, 215-227. Samfundslitteratur.
- Pedersen, Birgitte Stougaard. 2020. *Rytme*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Sawyer, Keith. 2007. *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. Basic Books.
- Sørensen, Merete Cornét. 2015. *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence i børnehaven*. Århus universitet.
- Sørensen, Merete Cornét. 2019. *Magien ind i Dagtilbuddet*. Roskilde: Professionshøjskolen Absalon.
- Sæbø, Aud Berggraf. 2018. "Kunsthagens plass i barnehagen." I *Kunst, kultur og kreativitet*, redigeret af Kari Bakke, Cathrine Jenssen og Aud Berggraf Sæbø, 17-46. Fakkbokforlaget.
- Stegeager, Nikolaj, og Søren Willert. 2014. "Aktionsforskning som organisationsudviklende praksis." I *Aktionsforskning. En grundbog*, redigeret af Gitte Duus, Mia Husted, Karin Kildedal, Erik Laursen og Ditte Tofteng, 39-59. Samfundslitteratur.
- Stern, Daniel. 2004. *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: W.W. Norton & Company.