



BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 65 2022 • Årgang 38 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Felicia Bech Lillelund og Sandy Elbæk

Pædagogers og kunstnere i skabende fællesskaber

Resumé

Denne formidlingsartikel baserer sig ikke på *Tidlig Kulturstart*, men på det nationale projekt *LegeKunst*. Artiklen belyser nogle af de potentialer og udfordringer, som kan være forbundet med pædagogers og kunstneres etablering af skabende fællesskaber i vuggestuer og børnehaver. Gennem konkrete nedslag peger artiklen på, hvordan pædagoger og kunstnere bringer forskelligartede perspektiver i spil, men også hvordan begge faggrupper gensidigt bøjer sig imod hinanden og lader sig påvirke af hinandens tilgange. Artiklen peger på dette som en styrke og som en forudsætning for at kunstnere og pædagoger sammen kan betræde ukendte stier og dermed styrke børns møde med kunst og kultur i dagtilbud.

Nøgleord

legekunst; dagtilbud; kunst; kultur med børn

Pædagoger og kunstnere i skabende fællesskaber?



(Foto: Felicia Bech Lillelund)

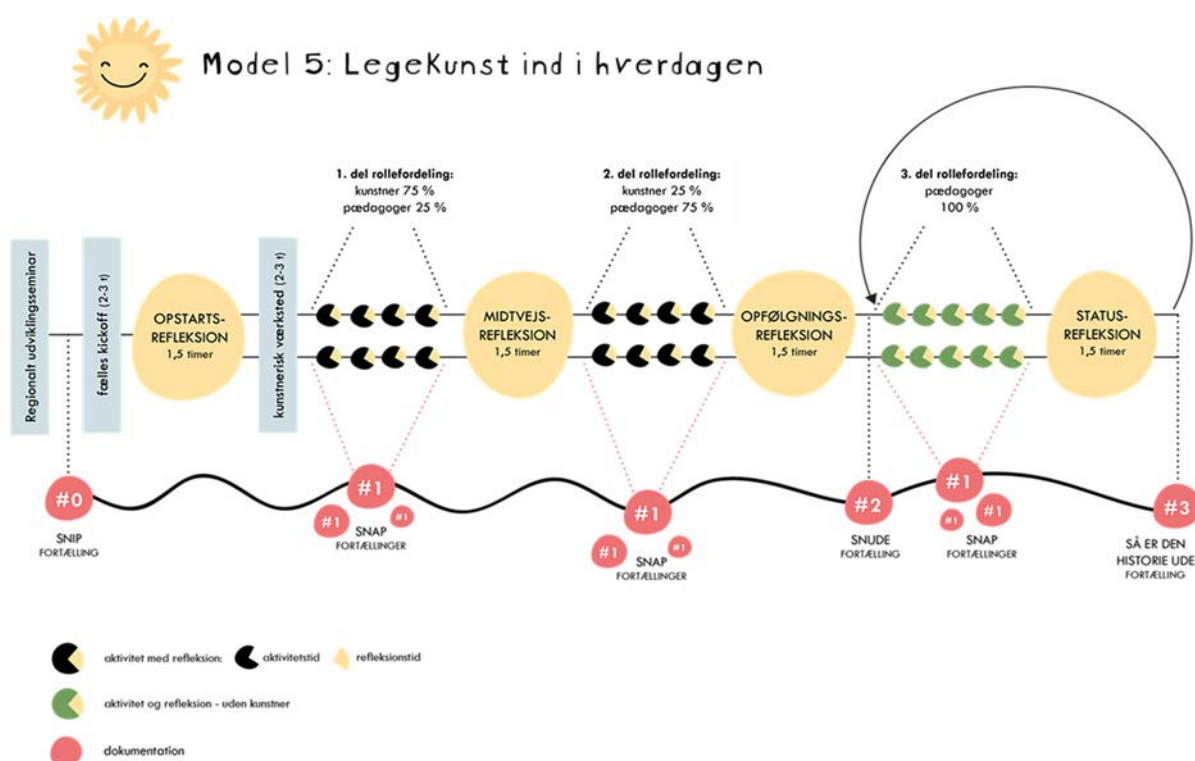
I forbindelse med et landsdækkende projekt *LegeKunst* (u/år) har vi som henholdsvis regional koordinator og medkoordinator hørt om, hvordan pædagoger og kunstnere oplever glæde ved de skabende fællesskaber i projektet, men vi har til tider også oplevet, at både pædagoger og kunstnere har været udfordrede.

Vi har bl.a. set, at udfordringen for pædagogerne kan handle om at få en anden profession ind i den daglige pædagogiske praksis og at skulle samarbejde med kunstnerne i skabende fællesskaber. På det punkt kan det også være en udfordring for kunstneren, som kommer ind som »gæst» og skal opnå følgeskab fra pædagogen. Begge parter vil noget med hinanden, men ikke nødvendigvis hele tiden det samme.

Vi blevet nysgerrige på at få afdækket, hvad dette møde mellem kunstnere og pædagoger indebærer, som både kan være udfordrende og udviklende.

For at komme dybere ned i, hvad der sker, har vi gennem aktionslæring valgt at følge et Legekunst-forløb i to daginstitutioner.

Modellen nedenfor illustrerer forløbet, som det ser ud i hver institution



Figur 1 (Legekunst 2021:17)

I vores undersøgelse fulgte vi to institutioner:

1. En vuggestue, der havde inviteret en installationskunstner ind i institutionen (uddannet skuespiller, men masser af praksiserfaring med billedkunst og børn/unge). Vuggestuen havde på forhånd lavet en undring, som deres forløb skulle tage udgangspunkt i: »*Hvordan kan vi få øje på børnenes ideer og hjælpe dem med at realisere dem?*»
2. En børnehave, der havde inviteret en skuespiller ind til at arbejde med *drama i hverdagsaktiviteter*. Altså ikke teaterstykker, der skal fremvises, men mere et ønske om at sætte fokus på proces frem for produkt.

Vi deltog i forløbene med børnene og havde kortere og længere refleksionsmøder med pædagog og kunstner, som det fremgår af de gule felter i modellen ovenfor.

Måske virker det enkelt, men det kan faktisk være svært!

I Legekunst-projektet er de skabende fællesskaber centrale. I denne sammenhæng forstås begreberne *skabende fællesskaber* sådan, at det i første omgang er:

»...kunstnerne, der skaber magiske og inspirerende rammer for leg og kreativitet. Men hurtigt griber børnene bolden og indgår sammen med de voksne i et kunstnerisk, skabende fællesskab, hvor børn er medskabere, og hvor de voksne også leger med på børnenes ideer« (Chemi, Kusk & Xu, 2020: 87).

I dette legekunstprojekt er det ikke kun kunstneren og børnene, der er i et skabende fællesskab, men pædagogerne indgår også. Det handler om at pædagogen, kunstneren og barnet går ligeværdigt ind i den fælles proces, så alle aktører er aktive og bidragende i processen, og at

alles perspektiver bliver tydelige. I Legekunst-projektets proceshåndbog understreges denne intention således:

»Vi skaber ny hverdagskultur med barnets inddragelse og oplevelse i centrum på tværs af fagligheder som kunstner, kulturformidler, dagplejer, pædagogisk personale, studerende, dagtilbudsleder og evt. forsker« (<http://Legekunst.nu>).

Observation fra vuggestue

Observationen har afsæt i Legekunstforløbets start (1. del på modellen). Det vil sige den fase, hvor kunstneren faciliterer processerne, og pædagogerne er understøttende. Observationen er et eksempel på, hvordan de to professioner ser forskelligt på det at udfordre og drage omsorg for børnene:

»En kvindelig installationskunstner har valgt at udfordre børnene til at eksperimentere med forskellige materialer herunder malertape, som kunstneren har medbragt. Kunstneren inviterer til deltagelse, handlinger og leg ved at demonstrere muligheder med tapen. Hun laver små tapekugler, som hun opfordrer børnene til at lime på rundt omkring på stuen, og hun limer lange baner af tape fast på gulvet. Alle børn tager mod invitationen og sætter tape på alle vegne: på møbler, på ruden, på spejlet, på hinanden. Kunstneren følger børnenes idéer og kravler rundt i børnehøjde til de forskellige steder, hvor børnene er optaget af at sætte tape op. Når børnene lykkes med deres eksperimenter og griner, giver hun dem følgeskab på deres begejstring ved at smile, le og klappe i hænderne. På et tidspunkt, hvor børnene er blevet fortrolige med kunstnerens eksperimenter, inviterer hun et barn til at blive tapet fast til gulvet. De andre børn kigger på, og bagefter går de i gang med at tape kunstneren fast til gulvet, mens de hviner af fryd«.



1: Kunstneren har lagt sig på gulvet og tilbyder børnene at rulle tape om hende.

2: Kunstneren gør sig interesseret i det, pigen har gang i. Hun går i øjenhøjde med barnet og tager små initiativer, efterligner barnet, giver nye udfordringer, som barnet responderer på. Der udvikler sig en legende kommunikation mellem barn og voksen.

3: Børnene har afsat spor i rummet fra deres legende processer med afprøvning af tape. Det kendte rum er nu forandret og børnene er optaget af det nye udtryk. (Foto: Sandy Elbæk)

Som det fremgår, tog børnene godt imod invitationen. Det sker bl.a., fordi hun som kunstner er opmærksom på den affektive afstemning, der jf. den amerikanske psykolog Daniel Stern finder sted, når mennesker mødes (Stern, 2000). Kunstneren afstemmer sig med børnene ved at give følgeskab gennem det at grine med, når børnene griner, klappe når de klapper, og i det hele taget reagere på deres handlinger.

Vi oplevede i det hele taget, at de skabende fællesskaber mellem kunstneren og børnene var vellykkede, mens pædagogerne i observationerne fremstod som uvante og utrygge ved det nye materiale. En af pædagogerne satte ord på dette, da hun i efterrefleksionen meddelte, at hun aldrig før havde beskæftiget sig med tape til andet end at lime ting sammen, og at hun havde lært at spare på tapen. Forbeholdet i forhold til malertape som materiale kom yderligere til udtryk ved, at pædagogerne straks efter børnenes leg med tape gik rundt og fjernede det de steder, hvor børnene havde limet det fast.

»En anden pædagog har placeret sig siddende på gulvet med et barn. Hun deltager ikke aktivt i det skabende fællesskab, men vælger at forholde sig observerende. Et andet barn, som er i gang med at eksperimentere med malertape, bliver i processen udfordret af, at noget malertape har sat sig fast under hans strømpe, som han ikke umiddelbart selv kan hive af. Pædagogen tilbyder straks at hjælpe ham med at fjerne tapen og trøster ham, fordi han tydeligvis er lige ved at græde. Da pædagogen tilbyder barnet at fjerne malertapen, foreslår kunstneren pædagogen, at hun i stedet kan vejlede drengen i selv at fjerne tapen«.

I en opfølgingsrefleksion (jf. model 5) udtrykte kunstneren, at hun mente, *»det var en meningsfuld og nærliggende udfordring at give barnet, som ville styrke hans fornemmelse for materialet og egen mestring af det«*.

Det er tydeligt, at pædagogen og kunstneren her har forskellige perspektiver på børn, tape, kunst, leg og pædagogik, som udfordrer den fælles proces.

I denne observation fremgår det, at både kunstneren og pædagogen er opmærksomme på barnet og ønsker at møde det anerkendende og understøttende. Men hvad er så forskellen på de forskellige perspektiver, vi har observeret, at henholdsvis pædagogen og kunstneren har i den legende proces?

Pædagogens perspektiv på vuggestueobservationen:

Ifølge *Den styrkede pædagogiske læreplan* og Dagtilbudsloven skal pædagoger arbejde med udgangspunkt i et børneperspektiv (Dagtilbudsloven, 2021). Det indebærer, at pædagogen skal tilstræbe at inddrage barnets og børnegruppens perspektiver i tilrettelæggelsen af det pædagogiske arbejde. Sociolog Hanne Warming pointerer, at det i den forbindelse er væsentligt at skelne mellem, om pædagogen arbejder med afsæt i henholdsvis et børneperspektiv eller barnets *eget* perspektiv (Warming, 2011). Det handler ifølge Warming om graden af inddragelse af barnets perspektiv og om den position, pædagogen indtager i forhold til barnet. Når pædagogen arbejder med et børneperspektiv, vil hun/han typisk indtage den position, som Warming beskriver som et forsøg på at sætte sig ind i barnets situation. De professionelle forsøger at indsamle informationer om den kontekst, barnets liv udspiller sig i. Dette perspektiv interesserer sig ikke kun for udviklingsmuligheder, men også for barnets hverdag og kvaliteten af den. Men da dette perspektiv ikke nødvendigvis involverer barnets egne ytringer, vil der være tale om en position præget af analyse og refleksion på baggrund af observationer. Når pædagogen derimod bevidst arbejder med udgangspunkt i barnets perspektiv, er der fokus på barnets artikulerede oplevelser. Dvs. at pædagogen indtager en position, som inviterer til interaktion med barnet, og hvor pædagogen tilstræber dialog i et forsøg på at skabe en ligeværdig relation og understøtte barnets livskvalitet (Warming, 2011). I Legekunst-projektet er denne position helt afgørende som afsæt for legende og skabende processer mellem børn og voksne, hvor alle har aktørstatus, og alle bidrager ligeværdigt i udviklingen af legeuniverset.

For pædagogen i vuggestuen er det vigtigt at drage omsorg for barnet ved at observere dets reaktioner på de nye pædagogiske invitationer, som kunstneren byder ind med. Pædagogen kender barnet godt og forsøger at tage barnets perspektiv i forhold til at rumme de udfordringer, som den nye legende proces giver anledning til. Når hun oplever, at barnet er så udfordret, at det er ved at græde, er det naturligt for hende at møde barnet med forståelse og trøst. Da pædagogen i dette tilfælde samtidig ikke ser det som meningsfuldt at eksperimentere med malertape, bliver det oplagt for hende at hjælpe barnet ud af den udfordring, han oplever.

Barnets reaktion bliver næsten en bekræftelse på pædagogens skepsis i forhold til tape-eksperimentet og understøttes af, at hun selv har valgt at forholde sig observerende til processen. Den observerende position skaber afstand til de igangværende eksperimenter, og pædagogen opnår derfor tilsyneladende ikke den tryghed i situationen, som er nødvendig for at kunne indtage en position præget af mod, interaktion og handlekraft i forhold til at indgå i de legende og eksperimenterende processer, som kunstneren har faciliteret. Af samme grund er det vanskeligt for pædagogen jf. Warming at forsøge at forstå, hvordan det enkelte barn opfatter de begivenheder, det er med i på en mere kompleks måde.

Kunstnerens perspektiv på vuggestueobservationen:

For kunstneren er det naturligt at indgå i den proces, hun selv har faciliteret og inviteret barnet ind i. Hun har professionel erfaring med den legende og eksperimenterende tilgang til processer fra sin egen profession. I Legekunst er det hendes professionelle opgave at invitere både børn og pædagoger ind i processen, hvilket handler om at skabe begejstring og interesse for det, hun kommer med, ved at være rollemodel for mulige handlinger og tilgange.

Det er ud fra vores observationer og ud fra efterrefleksioner med kunstner og pædagoger tydeligt, at kunstneren lige som pædagogen er opmærksom på børnenes reaktioner på det nye. Men hendes tilgang hertil er præget af opmuntring frem for skepsis. Det viser sig bl.a. i hendes tilgang til drengen med tape på strømpen. Hun bliver ikke bekymret over hans reaktion, men forsøger gennem legen og eksperimenterne at indgyde ham mod til at klare opgaven med at få tapen af strømpen selv frem for at gøre det for ham.

Den markant anderledes tilgang hos kunstneren er, at hun indtager et deltagerperspektiv, der bygger på gensidighed. Hun deltager aktivt i legen og eksperimenterer til stor forundring og fryd for børnene, og tilliden og handlekraften vokser frem i børnene, som tager stadig flere selvstændige initiativer.

Kunstneren ønsker også at drage omsorg for barnets deltagelse. Men hun gør det med en position og et perspektiv, der jf. Warmings definition på barnets perspektiv, har fokus på barnets artikulerede oplevelser (Warming, 2011). Via en legende og udvekslende tilgang bliver relationen mellem barnet og kunstneren meget ligeværdig. Hun udviser en høj grad af tro på børnenes evner til at håndtere forskellige situationer uden dog at undervurdere deres behov for omsorg fra en voksen. Det er således tydeligt, at børnene ret hurtigt anser kunstneren som en voksen, der kan rumme deres initiativer.

Vores undersøgelse peger på, at pædagogerne kan opleve et tab af autonomi ved både at skulle forholde sig til en ny tilgang til praksis, som indebærer en revurdering af begreberne deltagelse, tilstedeværelse og omsorg, og samtidig bevare sin vante professionsidentitet. Pædagogernes oplevelse af at blive udfordret på det vante og det kendte har tydeligvis medført faser af tvivl og bekymring, som bl.a. handler om pædagogernes relationer til børnene og deres ønske om at skabe mest mulig trivsel for børnegruppen.

Observation fra en børnehave

I denne observation er vi på en stue med børn på 3-4 år. De har tidligere været igennem den del af legekunstforløbet, hvor kunstneren, som i vuggestueeksemplet ovenfor, har været den faciliterende i processen, mens pædagogerne har været mere understøttende. I eksemplet her har kunstner og pædagog skiftet rolle (modellens del 2), og dermed har pædagogerne overtaget den faciliterende rolle, mens kunstneren er understøttende.

Pædagogerne i denne observation har forberedt et univers, som børnene skal inviteres ind i. De har forud for dagen været i et fællesskabende forløb med en mandlig skuespiller, som de har ladet sig inspirere af.



Pædagogen kommer glædestrålende ind på stuen med en masse græs i hånden. Børnene følger hende begejstret ind på stuen. De ved godt, der skal ske noget nu. Den ene af pædagogerne starter den skabende proces, og der faciliteres en sanselige stemning, hvor børnene oplever at blive inviteret ind -både individuelt og sammen (foto: Felicia Bech Lillelund)

Der arbejdes i forløbet med det, som kunstneren har defineret som en *styret improvisation*. Han beskriver dette på følgende måde: »Man skal gå med de idéer og indspark, børnene kommer med, men man skal alligevel lave en form for udvælgelse – enten af pædagogisk eller kunstnerisk karakter».

Et eksempel på en styret improvisation ser vi i denne observation, hvor pædagogerne har valgt en ramme for forløbet. Der er en fælles opstart, en invitation til fantasiuniverset og en afrunding, men pædagogerne ved ikke på forhånd, hvilket fantasiunivers, der skabes. Det afhænger helt af børnenes indfald. De laver med andre ord små undersøgelser. Hvad sker der eksempelvis, hvis man som pædagog medbringer græs på stuen?

Det er tydeligt, at pædagogerne i deres facilitering er meget inspirerede af den skuespiller, som de samarbejder med. De er i den grad blevet begejstrede for den rejse, som kunstneren har taget sammen med dem. Begreber som *magiske rum*, *styret improvisation*, *stemmeføring*, *kunstpauser*, *statusspil*, *tempo*, *hjertermus*, *sanselighed* og *humor* bliver nu brugt som naturlige parametre i deres improvisationer med børnene.

Men denne begejstring har ikke været til stede fra dag 1 i projektet. Pædagogernes første møde med kunstneren var, som en af pædagogerne beskrev det: »Grænseoverskridende».

Set med pædagogens perspektiv

I vores observationer og gennem vores fælles refleksioner med kunstner og pædagoger har det været tydeligt, at pædagogerne har fået mere og mere lyst og energi til at arbejde med Legekunst, efterhånden som processen skred frem

Pædagog i efterrefleksion: »Det er slet ikke så svært som jeg havde troet».

I starten var der et vist forbehold for hele projektet og dermed også for det, som kunstneren kom med. Af flere årsager havde pædagogerne på forhånd ikke et klart billede af, hvad der skulle ske, og hvad Legekunst-projektet gik ud på. Det fremhæver de selv som en af de store frustrationer i starten.

Før forløbet med børnene skulle pædagogerne møde kunstneren i et kunstnerisk værksted, hvor ambitionen var, at de skulle stifte bekendtskab med en masse dramatekniske redskaber. Eksempelvis gå catwalk, komme tæt på hinanden, råbe højt osv. De blev skubbet »...helt ud til kanten«, som de selv udtrykker det.

Pædagog: Da vi havde kunstnerisk værksted, var det vanvittigt grænseoverskridende for mig at skulle lege med mine kollegaer. Der var jeg dybt taknemmelig for, at han [skuespilleren] ikke valgte mig [til at komme på scenen...], men man skal måske lige have en bevidsthed om, at man står over for sine kollegaer og er til personalemøde. Måske er det, det der med mødeformen. Jeg var måske bare ikke helt klar over, hvad det var, vi var gået ind til.

Det er her tydeligt, hvor vigtigt det er i et samarbejde, at begge parter er klar på, hvad der skal ske, og at man har lavet en form for forventningsafstemning, så alle parter går ind i samarbejdet med en vis form for afklaring.

Pædagogerne peger også på, at det skabende fællesskab med en kunstner kræver, at de er indstillet på at ændre den måde, de plejer at tænke og handle på:

Pædagog: Pædagoger er meget målorienterede, det er vi vant til. Refleksioner er grundlaget for vores faglighed. Så det er virkelig noget andet det her, hvor man skal improvisere og se, hvad der sker. Men det er sundt for os, tror jeg.



Børnene går rundt om et »vandhul« og plukker naturmaterialer, mens de leder efter en åbning i fortællingen. Kunstneren forholder sig observerende men nærværende og tilgængelig. (Foto: Felicia Bech Lillelund)

I observationen med græsset på stuen var det også tydeligt, at pædagoger og kunstner indimellem havde forskellige syn på, hvad der skulle styre improvisationen. Som pædagogen udtrykte det:

»Vi havde taget udgangspunkt i læreplanerne og havde fokus på at følge barnets spor. Vi ville se, hvad børnene gjorde, når de så græsset. Legen gik i gang, men flere gange brød skuespilleren ind og førte historien i en anden retning, end den vi havde tænkt. Han havde en anden vinkel. Jeg tror han følte, at historien gik lidt i stå undervejs«.

Selvom skuespilleren indimellem drejede historien et andet sted hen, så observerede vi også, at han i en stor del af processen forholdt sig helt stille og observerende. Han sad på gulvet og fulgte med i børnenes leg og gjorde sig tilgængelig gennem kropssprog og øjenkontakt. Børnene havde mulighed for at inddrage ham i legen, hvis de havde lyst. Men det var deres valg.

I det positive med- og modspil med kunstneren oplevede vi, at pædagogerne undervejs blevet mere bevidste om egen professionsidentitet. De har fået øje på, hvad de har med sig af styrker, og hvad de med fordel kan fokusere på at udvikle fremadrettet.

I midtvejsrefleksionen (jf. model 5) siger en pædagog: *»Jeg har altid godt kunne lide systemer, og jeg har altid godt kunne lide at have styr på det, så jeg synes dagen i dag var lidt kaotisk, men også fed«.*

De har kunnet iagttage børnenes positive respons på de skabende processer, hvilket styrker deres handlekompetence i situationen.

I opfølgingsrefleksionen (jf. Model 5) taler to kollegaer sig varme på, hvorfor det virker så godt på dem at arbejde på den her måde, til trods for bruddet med deres vante tankebaner og handlemønstre. De fremhæver i samtalen deres indbyrdes samarbejde, men også samarbejdet med kunstneren:

»Han var skøn at arbejde sammen med. Det er ikke bare hans væsen, men han er jo også bare så dygtigt. Han kunne jo også noget... hold da op. Hans stemmeføring, hans kropssprog...«

Det er tydeligt, at pædagogerne i processerne bliver inspireret af hans kunstneriske tilgang til børnene og dermed hans måde at sætte sig selv i spil på.

Det ligger ofte i den pædagogiske profession, at pædagogen går foran i processen og kommer med handleforslag, for på den måde at aktivere børnene med vedvarende impulser. I denne observation bliver pædagogerne bevidste om, at deres rolle også kan være modsat. Man kan faktisk godt booste en proces ved at sidde stille og være nærværende og gøre plads til børnenes initiativer.

Senere i opfølgingsrefleksionen (jf. model 5) siger pædagogerne:

»Vi har i personalegruppen talt om, hvor vigtige pauserne er i fortællingen, og at vi som pædagoger skal turde være i pauserne. Det er tit, hvis man giver lidt plads, så kommer børnenes fortælling frem«

Dette udsagn tolker vi som en erkendelse af, at man nogle gange skal turde smide den pædagogiske kasket og dermed turde slippe de daglige rutiner og planlagte forløb til fordel for nærvær og fordybelse.

Set med kunstnerens perspektiv

Kunstneren har til opgave at skabe et spændende forløb med børn, men han skal mindst lige så meget forholde sig til det pædagogiske personale, som han møder. Der er mange forventninger til, hvad han skal, og hvad han ikke skal. Både fra børn, pædagoger og selve projekt Legekunst. Han skal have overblik, kende projektet, være pædagogisk, være fantasifuld, være samarbejdsvillig, være kunstnerisk – men ikke for meget. Der er kort sagt mange kasketter, som han skal skifte mellem, samtidig med, at han ikke kender børnene, så det kræver, at han fornemmer sig frem.

I vores observation fra børnehaven begynder der langsomt at blive opbygget et skabende fællesskab. Pædagoger og kunstner udveksler energi med hinanden. I takt med at pædagogens skepsis falder, begynder der at ske en åbning i forhold til kunstnerens perspektiv, og der gives plads til gensidig refleksion. Denne åbning medfører først og fremmest øget energi i de kunstneriske processer med børnene, men kunstnerens energi vokser også.

Der kommer en lethed og en ærlighed i det skabende fællesskab, som får vitaliteten i begge faggrupper til at øges.

I et interview med kunstneren flere måneder efter forløbes afslutning siger han:

»Jeg har ændret mig. I starten ville jeg bare ud og lære pædagogerne nogle bestemte teknikker og redskaber... De skulle lære at agere med stemmer og alt muligt, men nu er strukturen lidt mere flad. Jeg vil ikke længere ud og lære dem noget bestemt. Det kommer mere an på, hvor vi er... På den måde kan jeg mærke, at jeg nu tør slippe ambitionerne lidt og gå med det, der kommer«.

I stedet for at gå med noget bestemt, udtrykker kunstneren i interviewet, at han fremadrettet i højere grad vil arbejde på, at der: *»bliver skabt en fælles samhörning, hvor alle bliver berørt af det, der foregår».*

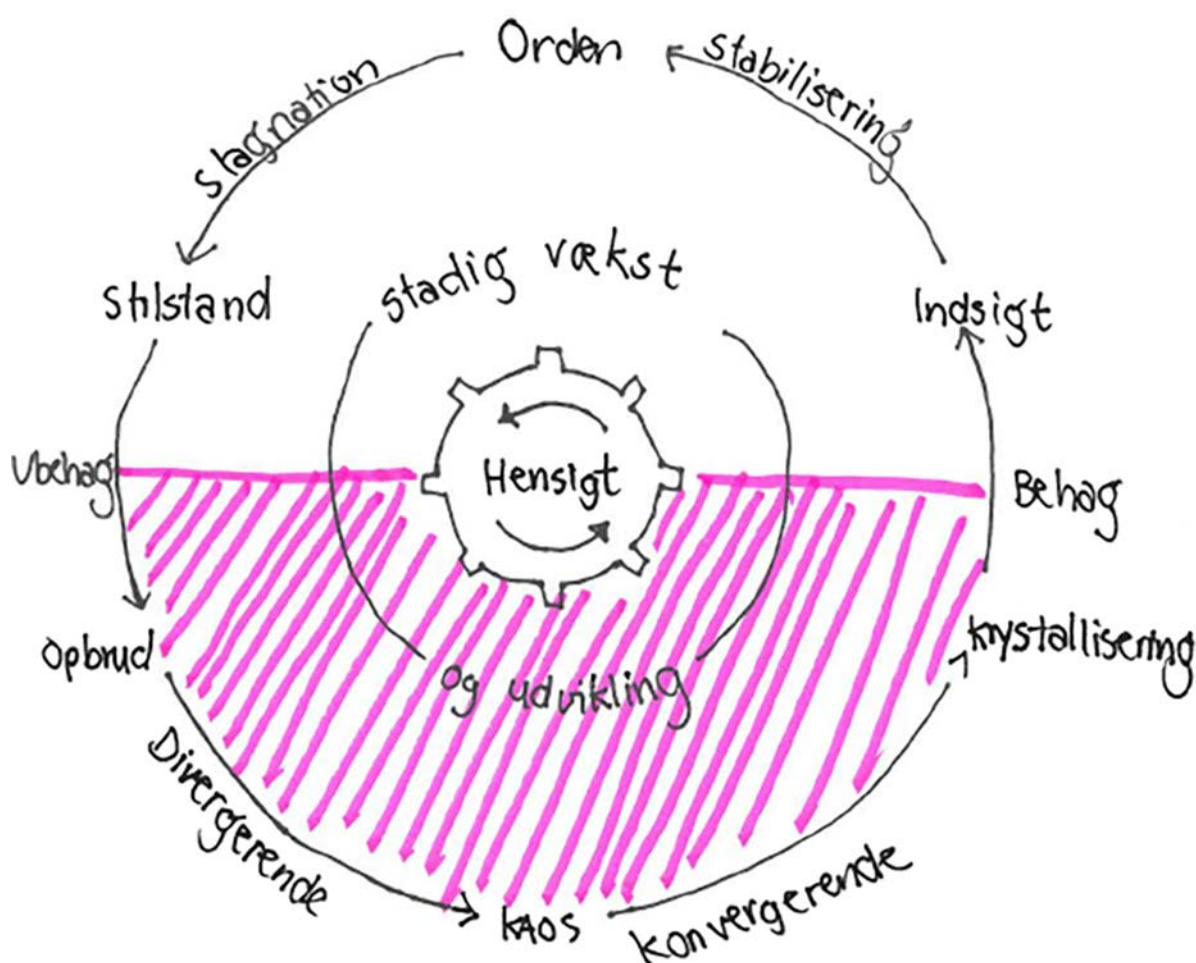
Som udgangspunkt for skabende fællesskaber er det en central pointe, at man som kunstner ikke har noget bestemt *»for»* med pædagogerne, men at man stiller sig åbent. Samtidigt vurderer vi også, at denne tilgang kræver, at kunstneren efterfølgende drøfter med pædagogerne, hvad der rent faktisk opstod, og italesætter, hvilke konkrete teknikker, redskaber og metoder, der blev bragt i spil, så både kunstners og pædagogers fagsprog nuanceres og udvikles.

Orden og kaos i kunstneriske processer

Som det fremgår af vores observationer, fremhæver både kunstner og pædagoger deres oplevelser af forholdet mellem orden og kaos i de kunstneriske processer som afgørende for deres deltagelse. Det er netop her, at deres professioner som udgangspunkt har forskellige tilgange, men som vores observationer har vist, så er det også her, at begge parter har inspireret hinandens professionsforståelse.

Det, at både pædagoger og kunstnere skal arbejde med nye tilgange, kan minde om en kreativ proces, hvor der skal skabes noget nyt. Kunstneren i Legekunst har på mange måder rammesat processen på samme måde, som man understøtter en kreativ proces.

Denne proces beskriver den norske professor Erik Lerdahl gennem nedenstående model. Modellen illustrer processen som et tandhjul man hele tiden må justere alt efter behov. Helt enkelt beskriver Lerdahl det sådan: *»Du må bryte noe ned for å kunne skape noe nytt og ut av kaos kan ny orden oppstå»* (Lerdahl, 2013: 32)



Figur 2 (Lerdahl, 2008: 32) [8-8]

I den konkrete observation fra børnehaven er det tydeligt, at pædagogens tandhjul bliver drejet jf. Lerdahls model. Som beskrevet går børnene rundt om et »vandhul« og plukker naturmaterialer. I den situation sidder både kunstner og pædagog stille og iagttager børnene, mens de forsøger at være nærværende og tilgængelige. Denne proces vil jf. vores tidligere antagelser om den handlende pædagog af nogle pædagoger blive oplevet som »ubehagelig«. Ifølge Lerdahl kan denne følelse typisk føre til et forsøg på at »krystallisere« oplevelsen, for at tingene skal ændre sig og blive mere behagelige. Enten kan man gøre, som man plejer – og sætte en handling i gang, eller man kan som i dette tilfælde afvente processen udvikling og turde være i kaos og i følelsen af ikke at handle. Kunstnernes tilstedeværelse og børnenes reaktion har i eksemplet betydning for pædagogens krystallisering, fordi hun henter inspiration i kunstnerens måde at være til stede på og i børnenes initiativer.

Etablering af samarbejdet mellem kunstner og pædagog, hvor de oplever både kaos og orden, er afgørende for udvikling af den pædagogiske praksis med afsæt i kunst og æstetik.

Balancen mellem at have overblikket og turde miste kontrollen i skabende fællesskaber
På baggrund af vores observationer i de to Legekunst-forløb i henholdsvis en vuggestue og en børnehave er der flere forhold, der for os fremtræder som væsentlige.

Som det første er det vigtigt, at alle parter er indforståede med og informeret om, hvad formålet med projektet er.

Derudover skal pædagoger og kunstnere have forventningsafstemt samarbejdet med hinanden, inden forløbene med børnene går i gang. Og den forventning skal så løbende justeres undervejs, efterhånden som processen skrider frem.

Det er også tydeligt for os, at det har haft utrolig stor værdi for både pædagoger og kunstnere, at de faktisk har haft plads til fælles refleksioner – både før og efter forløbene.

Måden, de pædagogiske ledere har deltaget i hele projektet på, har også haft stor betydning. Her har det bl.a. være væsentligt, at de har givet plads til, at de deltagende pædagoger kommer på banen i refleksionerne sammen med kunstnerne, og at de har støttet op om både pædagoger og kunstnerne undervejs.

Refleksionerne mellem pædagoger og kunstnere giver nemlig et grundlag for at forstå hinandens handlinger og bevæggrunde. Men refleksionerne kan ikke stå alene. De må tage afsæt i et sanseligt og kunstnerisk nærvær med børnene.

Da kunst i høj grad tager afsæt i sanser og følelser, er det også vigtigt, at pædagogerne ikke kun læser og hører om kunstneriske processer, men at de rent faktisk oplever og sanser dem selv.

Der kan være en fare ved, at man helt ubevidst kommer til at sætte både pædagoger og kunstnere i bås – kunstnerne er de vilde og eksperimenterende og pædagogerne er dem, der altid er optaget af at drage omsorg. I de observationer, vi har gjort i dette projekt, er det meget mere komplekst. Det er tydeligt, at begge faggrupper bøjer sig mod hinanden i de skabende fællesskaber og føler sig berørt. Det er en stor styrke, og det giver en indikation af, at begge faggrupper respekterer hinandens faglighed, og at de hver især tager ansvar for processerne. Når det sker, kan kunstneren invitere pædagogen ud på ubetradte stier, uden at de helt mister fodfæstet.

Alt fotomateriale er GDPR-behandlet.

Referencer

- Dagtilbudsloven (2022). *Bekendtgørelse af lov om dagtilbud* (LBK nr 454 af 19/04/2022)
Hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/454>
- Chemi, Tatiana, Hanne Kusk og Shuangshuang Xu (2020): Kunstgødning, kunstnerduroer og kreative laboratorier. i *BUKS, Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur* nr. 64 s.69-90
- LegeKunst (2021). Proceshåndbog for aktionslæring i dagtilbud (3.udg.). <https://legekunst.nu/wp-content/uploads/211027-LegeKunst-PROCESHAaNDBOG-efteraar-2021.pdf>
- LegeKunst (u/år). www.legekunst.nu
- Lerdahl, E. (2008). *Slagkraft – håndbog i idéudvikling*. Gyldendal.
- Lerdahl, E. (2013, 23. juni). Kunsten å overskride seg selv [Kronik]. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/9vOBp/kunsten-aa-overskride-seg-selv>
- Stern, D. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. Hans Reitzels Forlag.
- Warming, H. (2011): *Børneperspektiver. Børns som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.

Om forfatterne

Felicia Bech Lillelund og Sandy Elbæk er lektorer ved Professionshøjskolen UCN

