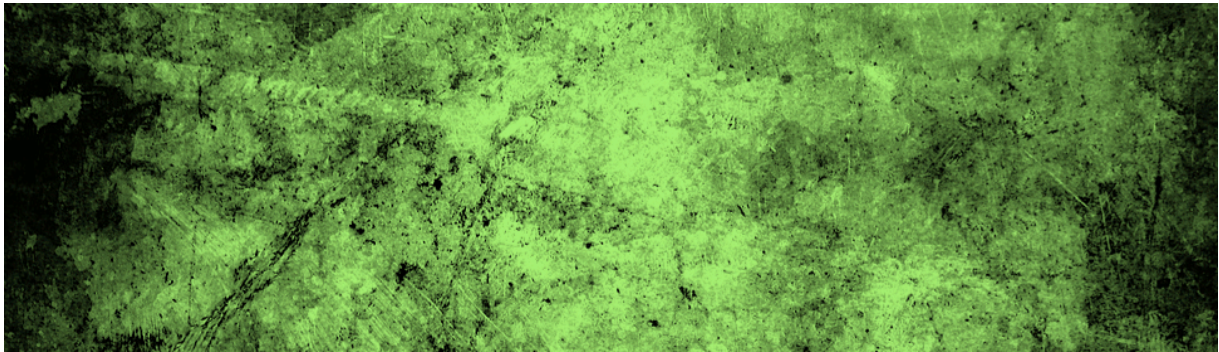


Improvisation – om pædagogens møde med barnet i æstetiske processer

Sonja Svendsen: Lektor i musik og videnmedarbejder ved Forsknings- og Udviklingscenter for Børn og Unges Kultur, VIA University College. E-mail: ssv@viauc.dk

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.8, NR. 7, P. 1-14, PUBLISHED TH 16 OF DECEMBER 2014



Abstract: The article is about the concept of improvising in aesthetical pedagogical praxis, in kindergartens. The main theme is that improvised proficiencies/skills can be developed through an awareness of the dynamic relationship between preparatory work in relation to planned frameworks and special attention on the pedagogue's different ways of relating to pedagogical praxis. In the article it is discussed how the pedagogue by being attentive and aware of the above relationship can contribute to promoting children's own expressions in aesthetical processes. The topic is discussed with reference to a two year action research project about aesthetical pedagogical praxis in three different kindergartens.

Keywords: Improvisation, kindergarten, aesthetical pedagogical praxis, action research

Resumé: Artiklen handler om begrebet improvisation i æstetisk pædagogisk praksis i børnehaven. Temaet i artiklen er, at improvisatoriske færdigheder kan udvikles gennem en bevidsthed om det dynamiske forhold mellem det forberedende arbejde med rammesætning og en særlig opmærksomhed på pædagogens forholdemåder. I artiklen diskuteres det, hvordan pædagogen, med en opmærksomhed på en improvisatorisk forholdemåde, kan medvirke til at fremme børns egne udtryk i æstetiske processer. Gennem henvisninger til et toårigt aktionsforskningsprojekt om æstetisk pædagogisk praksis i tre børnehaver, drøftes dette tema.

Søgeord: Improvisation – børnehaven – æstetisk pædagogisk praksis - aktionsforskning

Indledning

I Det Blå Land var fortællingerne fortrinsvis ordløse, men talte deres eget sprog i tilblivelsen af de mangfoldige udtryk, som børnene legede frem med deres figurer og materialer. Pædagogernes forestillinger om at børnene sprogligt ville give udtryk for deres kreativitet, holdt ikke stik. En lille uro bredte sig. Hvor var vi på vej hen? Vi havde jo aftalt at skrive børnenes fortællinger ned, og nu gjorde de noget andet. De fleste af børnene talte ikke, men var optaget af at flytte rundt på figurer, ikklæde dem iturevne servietter som halstørklæder, dyner og tæpper. Strandskallerne blev til solhatte på figureernes hoved. Hvis man så godt efter, blev små relationelle historier fortalt uden ord. Imens blev pædagogerne mere og mere urolige og kæmpede mod trangen til at sætte lidt mere skub i processen.

Ovenstående billede skildrer en gruppe børnehavebørn og deres pædagoger fra Dagtilbuddet Langenæsstien i Aarhus. En tipi er rammen om det første delprojekt, og er, udover børn og voksne, i dag befolket af Handragen i Diamanthulen, Ilddragen Thor, Kongeørnen Svend Åge og flere andre fantasifulde væsener, som børnene har skabt i ler. I dag skal figurerne møde hinanden i Det Blå Land, og nye fortællinger og udtryk kan opstå i samspillet. Scenen er sat, pædagogerne har gjort forarbejdet og har skabt et åbent laboratorium, hvori nysgerrigheden, det eksperimenterende og legende kan næres. De kan nu træde lidt i baggrunden og fralægge sig rollen som de toneangivende i processen. Indtil nu har den pædagogiske udfordring bestået i at skabe en ramme og et miljø, hvor erfaring med materialer og teknikker mødes i den fælles eksperimenterende leg. Nu skal børnene endnu mere på banen; pædagogerne som rammesættere træder lidt i baggrunden, og de indtager nu en ny rolle i samspillet med børnene. I den kollektive æstetiske proces kan nye ideer og fortællinger opstå og gribes og føre os ad nye veje. Som komponist, orkesterleder og musiker i koncertrummet er pædagogen i den æstetisk pædagogiske praksis i børnehaven med til at orkestrere processen. Pædagogens forskellige roller og forholdemåder har betydning for, hvordan det æstetiske arbejde med børnene bliver.

I det praktiske arbejde med æstetiske processer står pædagoger i en række dilemmaer, hvor de skal balancere mellem begrænsninger, frihed og tilføjelse af ny viden og inspiration. Hvor meget skal vi som voksne sætte i gang, hvornår skal vi gribe ind, og hvornår skal vi holde os tilbage og bare lade tingene ske? Hvordan finder man balancen mellem at inspirere børnene og tilføre næring til deres eksperimenter, og hvornår skal man blive på sidelinjen?

I denne artikel vil jeg undersøge, hvorledes pædagoger møder børn i æstetiske processer, hvor målet er, at børnene tilegner sig ny erkendelse i mødet med materialer og får mulighed for at skabe personlige udtryk. Hensigten med artiklen er at undersøge spørgsmålet: *Hvordan kan improvisation knyttes an til pædagogens rolle i en æstetisk pædagogisk praksis, og hvordan kan et begreb som improvisation være med til at kvalificere pædagogens praksis med henblik på at fremme børns egne udtryk?* Jeg vil undersøge begrebet ud fra den grundlæggende præmis, at improvisation kan læres, og med inspiration i Sawyer (2001, 2004), Alterhaug (2006), Hansen (2010) og Steinholt (2006) vil jeg forsøge at fremskrive en forståelse af begrebet eller fænomenet improvisation som et bidrag til at kvalificere æstetisk pædagogisk praksis.

Artiklens argumentation er opbygget med udgangspunkt i det empiriske materiale fra et aktionsforskningsprojekt. Jeg har her identificeret en række pædagogiske forholdemåder, der synes at have klare lighedstræk med den måde, hvorpå musikere indgår i improvisatoriske samspil på scenen. Interessant er det nu at undersøge, om improvisationsbegrebet kan anvendes til at beskrive og kvalificere en særlig pædagogisk forholdemåde i en æstetisk pædagogisk praksis i børnehaven. Først gør jeg rede for min metodiske indramning af projektet og herunder, hvordan mine

forskningsspørgsmål for artiklen er fremkommet. Efter en kort redegørelse for improvisationsbegrebet, som det fremtræder indenfor jazzmusikken, undersøger jeg centrale aspekter af begrebet med afsæt i musikeres og musikforskeres studier.

Artiklen er inspireret af Dr. R. Keith Sawyer (2001), der med sin livslange forankring i teatret og jazzmusikken har indgående og personlige erfaringer med improvisatoriske fællesskaber. Han har endvidere gennem sin forskning bidraget med righoldige antropologiske, sociologiske og psykologiske studier indenfor kreativitet. Sawyer har på baggrund af sine studier formuleret en improvisationsteori for, hvilke principper, der kendetegner succesfulde improvisationer. Jeg bruger i artiklen Sawyers tre hovedregler for improvisation som analysekategorier: 1. "Yes, and...", som henviser til det grundlæggende relationelle aspekt med den indbyggede uforudsigelighed, der er et vilkår for improvisation i menneskelige handlinger. Udfordringen er at kunne gribe og acceptere, - og ikke afslå de udspil, ens medspillere kommer med, men derimod med åbenhed gribe og intuitivt respondere på øjeblikkets potentielle muligheder. 2. "Don't Write the Script in Your Head" handler om at frigøre sig fra sin kontrollerende bevidsthed for nysgerrigt at søge mod opdagelsen af nye landskaber. I 3. "Listen to the Group Mind" peges der på det mellemmenneskelige potentiale, der potentielt ligger i den kollektive udvikling af improvisatoriske færdigheder, hvor deltagerne i et gensidigt samspil skaber noget nyt og uforudset.

Sawyers lægger i sin forståelse af kreativitetsbegrebet afstand til idéen om kreativitet som medfødt egenskab eller særligt personlighedstræk. I stedet retter han blikket mod den sociale og kulturelle konteksts betydning for kreative processer og fremhæver hermed de intersubjektive kvaliteter i kreative gruppe- og samarbejdsprocesser. Jeg bruger Sawyer (2001, 2004) til at identificere nogle aspekter ved en interaktionsform, der kan bidrage til en nuancering og forståelse af kollektive æstetiske processer, som de typisk udfolder sig i børnehaven. Med inspiration i de tre hovedregler for improvisation diskuterer jeg, med referencer til Benson (2003), Wigestrands (2006), Steinholt & Sommerro (2006), Berliner (1994), Jørgensen (2006) & Alterhaug (2006), improvisation som et fænomen, der bygger på et komplekst samspil mellem planlægning og planløshed. Jeg kommer her kort ind på de regler og strukturer, der er jazzmusikerens grundlag og håndværk, og hvordan der er et dynamisk forhold mellem at kunne sit håndværk og på baggrund heraf modigt og åbent at kunne møde verden og skabe nye og hidtil ukendte værker i nuet.

Metode

Ovennævnte projekt er et af flere delprojekter i et 2-årigt aktionsforskningsprojekt, der har som mål at fremme kvaliteten af æstetisk pædagogisk praksis i børnehaven. Ti pædagoger fra Aarhus, Randers og Herning Kommune har samarbejdet med fire forskere fra VIA University College¹. Der har været afholdt ca. 20 møder i aktionsforskningsteamet, og projektet er gennemført i 3 aktionsforskningsgrupper indenfor hver af de tre deltagende kommuner. I den aktionsforskningsgruppe, jeg har været del af, har fire pædagoger deltaget. Vi har sammen gennemført fire delprojekter² og har afholdt ca. 15 møder. Et varierende antal børnehavebørn har deltaget i projekterne, og i nogle af projekterne har også vuggestuebørn deltaget.

De fire projekter, der har været genstand for aktionsforskningen, har typisk forløbet over tre til fire uger. Jeg har deltaget i og foretaget observationer af projekterne i ca. 40 timer, hvilket typisk har

¹ Projektet er finansieret af Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL) og VIA University College.

² 1. delprojekt: Et æstetisk projekt med ler. 2. delprojekt: En undersøgelse af pædagogens roller og begrebet stemthed i en æstetisk praksis med ler. 3. delprojekt: Eksperimenter med lys og mørke. 4. delprojekt: Eksperimenter med vand.

været over hele dage og koncentreret omkring projektgennemførelserne. Møderne i aktionsforskningsgruppen har været centreret omkring planlægning og evaluering på baggrund af fælles indsamlet empiri. Udover planlægnings- og evalueringsmøder har der været afholdt to todages seminarer og tre heldagsmøder. Sammen med forskerne har aktionsforskningsgrupperne identificeret, kategoriseret og foretaget analyser af centrale og gennemgående temaer i projektet. Forud for aktionsforskningsprojektet har der været afholdt besøg i institutionerne, og der er blevet foretaget dokumentanalyser. Endvidere er pædagogerne blevet interviewet med henblik på at afdække deres forståelse af æstetik.

Aktionsforskning som metode placerer sig indenfor en kvalitativ forskningstradition og definerer sig selv indenfor hermeneutikken, hvor viden om sociale og kulturelle forhold forudsætter en forståelse af mening og hensigter bag ytringer og handlinger (Nielsen, 2007). I følge filosofen Hans Skjervheims reformulering af hermeneutikken må "... forskeren i den hermeneutiske proces bedrive *deltagelse eller besidde deltagesorientering*." (Nielsen, 2007 s. 524). Med forskeren som deltagende aktør i feltet adskiller aktionsforskningen sig fra andre retninger ved, at forskeren deler den videnskabelige erkendelsesproces med handlende aktører i feltet (Nielsen, 2012). Med inspiration i socialpsykologen Kurt Lewin formuleres aktionsforskning som en metode, der understreger en særlig relation mellem aktører i praksisfeltet og den aktør, som bærer den professionelle betegnelse "forsker", og hermed en sammenhæng mellem erkendelse og forandringsprocesser samt mellem teori- og praksisudvikling (Duus, 2012). Metoden placerer herved deltagerne i en position som medforskere, der bidrager til formuleringen og den praktiske gennemførelse af forandringer, ligesom forskerens eget engagement må artikuleres.

Lektorer ved Roskilde Universitet Ditte Tofteng og Mia Husted gør i den forbindelse opmærksom på en vigtig pointe: "Hvad forskeren vælger at engagere sig i og tildele opmærksomhed, vælges ikke ud fra fuldstændig vilkårlige kriterier." (Husted & Tofteng, 2012 s. 138). Jeg er i den forbindelse opmærksom på, at min forforståelse er præget af min baggrund som underviser i æstetiske fag ved pædagoguddannelsen. Dette har været medvirkende årsag til, at der blev rettet opmærksomhed mod det dynamiske forhold mellem rammesætning og pædagogens æstetiske og didaktiske kompetencer. Dette influerer naturligvis på udvælgelsen af forskningsspørgsmål.

I projektets første fase arbejdede aktionsforskningsgruppen med en systematisering af såvel planlægning som eksplicitering gennem skriftlige rutiner. Jeg har tilstræbt en *gennemsigtighed* i processerne; distinktionen mellem min rolle som underviser og som medforsker. Møderne har derfor vekslet mellem åbne og strukturerede dagsordener. Som eksempel på sidstnævnte tog jeg undervejs forskellige teoretiske temaer op som bidrag til at indkredse og nuancere relevante temaer, der er på spil i de æstetiske processer. Et eksempel på et sådant tema er *stemthed*, som herefter indgår som begreb i den videre planlægning og analyser af den æstetiske praksis. Begrebet *stemthed* står for en åbent modtagende indstilling i menneskets sanseaktivitet og knytter sig til den livsfilosofiske tradition, som er beskrevet hos filosofen K.E. Løgstrup (referert i Fink Jensen, 1998). *Stemthed* bruges her til at accentuere et skærpet fokus på pædagogens rolle som rammesætter og facilitator i æstetiske processer. "At tale om *stemthed* er forbundet med det livsfilosofiske synspunkt, at mennesket på et dybere plan er forbundet med verden og de andre, og at denne forbundethed må genopfriskes for at livsmod og livsglæde kan næres." (Fink-Jensen, 1998 s.7). Når opmærksomheden rettes mod sansekvaliteter i rammesætningen for den æstetiske proces, så antages det, at de kan være med til at forstærke dels den æstetiske oplevelse, dels at det påvirker pædagogens faglige fokus som facilitator i processen.

På baggrund af refleksionerne i aktionsforskningsgruppen rejstes fra det ene delprojekt til det næste nye forskningsspørgsmål, der kredser sig omkring, hvad der er på spil, særligt når pædagogen ikke indtager den udfarende rolle i hele processen. Disse sætter fokus på sammenhængen mellem rammesætning, materialevalg- og fortrolighed, og pædagogens æstetiske og didaktiske kompetencer.

Hvad er gode rammer, og hvordan påvirker de vores pædagogiske mål og interaktionen med børnene? Det observeres tydeligt undervejs, at et vedholdende fokus på sammenhængen mellem det forberedende arbejde med rammesætning, og hermed pædagogens betingelser for at veksle mellem aktive og mere afventende forholdemåder, medfører et skærpet blik på børnenes egne udtryk. Der sker altså undervejs et skift i pædagogens perspektiv fra *at skulle nå et bestemt* mål og henimod en erkendelse af og bevidsthed om en anden form for værens tilstand, der kan tilskrives betydning for æstetiske processer. Som en konsekvens heraf tillægges i stigende grad det processuelle værdi, når pædagogerne italesætter deres æstetiske arbejde.

Begrebet improvisation bliver ikke italesat i dialogerne undervejs i projektet. Men da jeg kan dokumentere, at pædagogerne dels gradvist udvikler bevidsthed om forskellige aspekter af egen rolle, dels at dette tydeligt skaber forandringer i praksis, foretager jeg en analytisk eftertænkning. Der fremsættes derfor en tese om, at pædagogens roller i æstetiske processer i børnehaven har klare lighedstræk med en improvisatorisk tilstand, som den fremtræder indenfor jazzmusikken. På baggrund af den overordnede præmis, at en evne til at improvisere i æstetisk pædagogisk praksis kan trænes og opøves gennem bevidsthed om begrebets særlige karaktertræk, vil jeg undersøge, om pædagoger kan kvalificere deres praksis ved at ”spille jazz”. Efter en kort redegørelse for begrebet eller fænomenet improvisation, bruger jeg i det følgende Sawyers tre hovedregler for improvisation som struktur for analysen af min empiri.

Mit kildemateriale bygger på observationer, praksisfortællinger, foto- og videodokumentation samt noter og lydoptagelser fra fælles reflekterende samtaler i såvel planlægnings- som evalueringsprocesser. Herforuden indgår noter fra cross-case analyser i aktionsforskningsteamet og på analyse seminarer. Med den hensigt at forsøge at bidrage til en forståelse af det uhyre komplekse samspil mellem de motoriske, emotionelle og kognitive lag og det krav om timing, der er på spil i en improvisation, havde artiklen fortjent at ”blive spillet i en jazzet udgave”. Men dette lader sig ikke gøre indenfor en videnskabelig og akademisk ramme, og vi må her derfor nøjes med ord, der skal forsøge at tegne et kort over landskabet.³

All That Jazz

I flere leksikalske opslag defineres improvisation med en betoning på det uforberedte. Begrebet har latinsk oprindelse (*improvisus*) og betyder uforudset. Den Store Danske Encyklopædi forklarer improvisation som ”det at udføre noget spontant eller uden forberedelse” og på ordnet.dk fremgår det, at improvisation er en ”præstation som udføres spontant eller uden forberedelse”. Der synes altså i almindelig sprogbrug at være konsensus om, at improvisation undsiger sig en forudgående planlægning. Som jeg herunder vil vise, kan dette være problematisk, når vi skal nærme os en forståelse af en improvisatorisk praksis, og at det er fejlagtigt at antage, at der er tale om planløshed eller tilfældighed uden afsæt i normative standarder. Tværtimod er der grund til at antage, at improvisation i æstetisk praksis altid finder sted indenfor stilistiske konventioner, regler og traditioner, ligesom en forudgående grundig forberedelse af ”situationen” netop er en forudsætning for at kunne indgå i en improvisatorisk tilstand eller samtale. Vender man blikket mod forskellige æstetiske og kunstneriske traditioner, viser der sig da også en mere kompleks betydning af begrebet. Improvisation synes især at spille en rolle indenfor musikken (mest i jazzmusik), i scenekunsten, dans, stand-up og

³ Til en understøttelse af, hvad jeg her mener, kan følgende link medvirke til en forståelse:
<http://www.youtube.com/watch?v=OE0Avd0uV1g>

fortællekunsten, hvor begrebet står i modsætning til mere regelbundne praksisformer, hvor partiturer, librettoer og rollehæfter angiver mere snævre rammer for det kunstneriske udtryk.

Jazzmusik skal her opfattes som en samlet betegnelse for en bred vifte af musikalske genrer indenfor den rytmiske improvisatoriske musik. Musikprofessor Paul Berliner viser i sin bog *Thinking in Jazz* (1994), hvordan jazzmusikere er forankrede i et bestemt kunstnerisk kulturfællesskab, og hvordan dette påvirker udøvernes beslutninger og praksis. Jazzmusikere tager de grundlæggende rytmik- og akkordstrukturer indenfor den genre, de udøver, og sætter dem sammen på forskellig vis, når de improviserer. Jazzmusikeren og forskeren Bjørn Alterhaug (2004) peger på, hvordan improviserende musikere befinder sig i en tilstand af ”constructive uncertainty and confusion”. Det er en tilstand, der ligger meget tæt op af psykologiprofessor Mihaly Csikszentmihalyis brug af ”flow” begrebet, og ligeledes den tilstand, som lektor ved DPU, Finn Thorbjørn Hansen (2010) kalder at ”stå i det åbne”.

... at lære at stå i det åbne og således miste fodfæstet for en stund i en eksperimenteren og lytten efter, hvad der kunne være det rette for personen selv at gøre- uafhængig af krav, vane forestillinger og hvad der umiddelbart ser realistisk ud – kræver mod, tid (nærvær) og en vis personlig styrke – både af den vejledte og af vejlederen (Hansen, 2010, s. 59).

Alle jazzmusikere ved, at det at spille jazz – og at improvisere handler om at kunne sit håndværk, og at praksis hviler på grundstrukturer og referencerammer. I en stræben efter ”de gyldne øjeblikke” forsøger udøveren at finde sine egne stemmer indenfor de stilistiske konventioner, som både påvirker deres æstetiske valg og giver det nødvendige fundament for det, de gør. (Steinsholt, 2006). Improvisation kan dermed forstås som en interaktionsform med et særligt tolkningsfællesskab, der kræver, at musikere organiserer et flow af erfaringer ”på stedet”.

Ligeledes henviser Hansen (2010) til vejledningsteoretikeren Audrey Collin, som taler om the *jazz-player* som en af tre forskellige vejledningstyper: Kortlæsere (*map-readers*), korttegnere (*map-makers*) og jazz-players. Colin beskriver *the jazz-player* således:

Jazzmusikere improviserer, men er ikke anarkistiske. De er disciplinerede, kompetente, kreative og intuitive. De skaber musik på relationelle, samarbejdsprægede og ikke-hierarkiske måder. Vejlederen vil kun kunne ”spille jazz” i kraft af en radikal ændring af deres roller og deres relation til forskeres og teoretikers roller (Collin referert i Hansen, 2010 s. 260).

Collin viser, hvordan the *jazz-player* som vejledningstype, udover at befinde sig i en tilstand af ”positive uncertainty” (sikker usikkerhed), også må udvikle ”korttegnings”-færdigheder. Men hun har ikke sit blik rettet mod sine ”kort” over virkeligheden, derimod mod det unikke møde mellem vejleder og den vejledte. Herved forskydes opmærksomheden mod *the Group Mind*, som Sawyer (2001) taler om.

I en pædagogisk sammenhæng kan man med ”kortet” – og i en musikalsk sammenhæng ”partituret” som metafor - drage paralleller til læreplaner, pædagogiske mål og didaktiske modeller, som udgør det bagtæppe, den pædagogiske praksis hviler på. Ligesom pædagogen skal jazzmusikeren både mestre sit håndværk til fuldkommenhed, men også samtidigt kunne åbne sig intuitivt og sansende for det øjeblik, der vil kaldes frem. Som jeg indledningsvis beskrev, så udfordres pædagogerne, når deres rolle i den æstetiske proces ændrer karakter. Når rammesætningen træder lidt i baggrunden, og pædagogen skal gå ind i en mere åben og afventende tilstand, kræves en anden forholdemåde, - en tilstedeværelse i øjeblikket. Det er en tilstand, der i sit væsen ikke helt er kontrol over, og som

kendetegner en værens tilstand, der kan sammenlignes med improvisation og kunstnerisk leg. Jeg vil herunder med inspiration i dels Sawyer, dels Collins beskrivelse af *the jazz-player*, forsøge at indkredse og diskutere centrale aspekter af en sådan værens- og interaktionsform, som jeg har set den fremtræde i æstetisk pædagogisk praksis.

Yes, and...

At give slip på forventninger om et bestemt mål – er svært. Hvor er de? Hvor er vi på vej hen? At nå hen hvor vi gerne vil – at sætte legen fri – kræver også en del af os voksne. Ingen tvivl om at engagementet spiller en stor rolle. Hvor meget kan vi blande os i processen? – Er min måde at blande mig på, da børnene skulle lave en historie, skadelig eller gavnlig i en sådan proces?

Citatet her stammer fra det første delprojekt i aktionsforskningsprojektet og indrammer en beskrivelse af en pædagogisk forholdemåde eller tilstand, som pædagogerne oplever som særligt udfordrende. Den synes at finde sted i et spændingsfelt mellem forvirring og nysgerrighed, sikkerhed og mod. Udfordringen er at gribe situationen med et *Yes, and...*, og i en tilstand af nysgerrighed og modtagelighed stille sig til rådighed for øjeblikkets muligheder. Denne tilstand bygger på en tiltro til, at rammerne, som pædagogerne har sat om den æstetiske proces med børnene, har kvalitet nok til at skabe betingelser for, at hun kan træde ind i en sådan legende tilstand sammen med børnene og lade sig drive med af hændelsernes flow. Her må handles *in real time*, og disse handlinger bygger på pædagogens faglighed og håndværk, der giver hende betingelserne for spontant at kunne gribe idéer og muligheder og træffe hårfine valg i øjeblikket. Hun stilles overfor udfordringer, som må løses gennem følsomhed for konteksten og en improviseret respons.

At improvisere med et åbent *Yes, and...* henviser altså til et *aspekt* ved handling, som kræver kundskab omsat til praksis, men en kundskab, som hverken kan indlæses eller endog tilegnes gennem *teknisk* færdighedstræning alene (Jørgensen, 2006). *Det var en øvelse for mig at træde et skridt tilbage og lade børnene styre processen. At skulle nå målet, er så indgroet. Det var så udfordrende.* Når pædagogen her bruger udtrykket ”at nå målet”, så har hun dels en forforståelse af, hvor målet er, dels overser hun betydningen af, hvad en forholdemåde båret af et *Yes, and...* kunne bibringe processen. Altså hvilken betydning hendes evne til at kunne være åben og afventende og have mod til at lade sig overraske af børnenes indspil i processen. Hun berører her en problemstilling, der synes at rejse spørgsmålet, at enten styrer pædagogen processen, eller også gør børnene. Samtidig understreger hun, hvor udfordrende det er at *lade* børnene styre processen og selv træde et skridt tilbage.

På trods af at pædagogen grundigt har forberedt en rammesætning, der skal invitere til børns egne fortællinger og udtryk, så har hun implicit en forventning om, hvad der kommer til at ske. Den usikkerhed, der her peges på, bygger måske netop på en gængs opfattelse af, at når vi *giver slip på forventninger om et bestemt mål*, så er det udtryk for planløshed. Med specifikke mål og forventninger i forgrunden tilskyndes pædagogen måske til at handle med sit ”indlæste” partitur i stedet for at træde lidt tilbage og give sig selv nye betingelser for at kunne gribe og respondere på børnenes indspil.

Alterhaug (2006) har kaldt det for en tilstand mellem panik og kedsomhed. Når den improviserende musiker udsætter sig for en spænding og usikkerhed, står det i modsætning til musikere, der har sit partitur at støtte sig til. Men som Steinholt (2006) peger på, så er netop overraskelsesmomentet, det uforudsigelige og ukendte, et vigtigt parameter for selve dynamikken i den improviserende praksis og for at noget nyt kan komme til syne. Improvisatoren venter på det

øjeblik, hvor noget sker, og accepterer uvisheden og uroen som det vilkår, det medfører ikke at vide, hvad der kommer til at ske.

Som mit indledende eksempel antyder, så befinder pædagogen sig her i en sådan tilstand mellem en slags panik og kedsomhed. I den evaluerende samtale fortæller de om, hvordan de må ”sidde på hænder, fødder og tunge” for ikke at komme til at gribe ind og sætte lidt mere skub i processen. For tilsyneladende sker der ikke rigtig noget, når børnene bare flytter lidt rundt på figureerne i tableauet - eller i hvert fald ikke det, som pædagogerne havde forestillet sig skulle ske. Derimod har de opmærksomheden rettet mod de mål de har fastlagt for processen. Men omvendt så viser det sig ligeledes tydeligt, at når pædagogerne retter en fokuseret opmærksomhed mod betydningen af deres egen fulde tilstedeværelse og bevidst går ind i en åben *Yes, and...* -indstilling, så flyttes deres perspektiv fra at nå et bestemt mål, henimod en anden værens tilstand i processen. Citatet herunder indikerer et sådant perspektivskift.

Det gør noget ved mig, at den voksne skal forberede noget, der skal sætte en stemthed i gang. Englene bliver levende. Jeg guider børnene hen til noget sanseligt, - håber på, at det kan berøre dem. Som pædagog går jeg selv ind i en tilstand af spænding. Som en skuespiller lige inden hun går på scenen.

Undervejs i projektet rejser der sig spørgsmål om, hvad det gør ved pædagogen, når hun gennem sin planlægning af rammer fokuserer på *stemtheden* som en åbnende impuls for børnenes eksperimenterende leg. Et særligt overraskende element i denne sammenhæng er, at pædagogerne bliver opmærksom på deres *egen* tilstand og hvilken betydning den har for, hvordan børnene bliver grebet af det æstetiske arbejde. Endnu et citat kan være med til at tydeliggøre dette: *Arbejdet med stemtheden sætter pædagogen i en egen stemthed. Tændthed på aktiviteten. De voksne bliver også stimuleret. Skal vi til at have mere opmærksomhed på vores egen sansemæssig understimulering?*

Betoningen af hvordan pædagogen også bliver stimuleret ved at have opmærksomhed på sin egen forholdemåde, træder tydeligt frem mod slutningen af aktionsforskningsprojektet. *Man har lyst til at komme ind til denne tilstand igen og igen. På et lidt egoistisk plan giver man sig selv næring til at lave nye eksperimenter. Man løfter sig selv.* Citatet her peger på, at der nu er en faglig bevidsthed om, at der er tale om dels en tilstand man kan bringe sig selv i, dels at denne tilstand knyttes sammen med pædagogen som deltager i en eksperimenterende leg.

Når pædagogen accepterer sin egen usikkerhed som et vilkår og midlertidigt fralægger sig det aktive ansvar for at styre processen frem mod et bestemt mål, så kunne det tyde på, at det også samtidig giver et større overskud til at kunne få øje på det, der faktisk sker. Også med hende selv i det relationelle og legende samspil med børnene. Citatet herunder indrammer det bevidste fokus på det dynamiske forhold mellem pædagogens egen tilstand, og hvordan den influerer på samspillet med børnene i den æstetiske proces. *Man er på, man er åben, og man får en anden ro på. Børnene mærker det. Man får noget forærende, og min egen begejstring smitter af på børnenes eksperimenter.* Når pædagogen bruger formuleringen *at få en anden ro på*, så kan det tolkes som udtryk for en spirende bevidsthed om og accept af, at det ukendte og uforudsigeligheden kan give energi til processen og samspillet. Herved indrammes og værdisættes et karakteristisk træk ved en improvisatorisk tilstand. Med reference til jazzmusikerens håndværk og grundlag for at kunne skabe forudsætninger for nye æstetiske udtryk gennem improvisation, kigger jeg i det i det følgende lidt nærmere på den rammesætning, som skal afspejle pædagogens faglighed og håndværk.

Don't Write the Script in Your Head

Man skal kunne holde sig i skindet, når vi kan se, at udtrykket kunne blive pænere, udtaler en af pædagogerne i en evaluerende samtale. Denne formulering kan læses som et bud på en slags vane forestilling om, at pædagogen skal vejlede børnene frem mod et personligt udtryk, og helst et udtryk, der matcher hendes forestillinger om, hvad der er pænt.

Som Sawyer (2001), med reference til psykologen Ellen Langer (1997) viser, så har vi alle et repertoire af tusindvis af *scripts*, der igangsættes i givne situationer. Særligt når vi bliver rutinerede, kan mentale scripts igangsætte automatiske handlemønstre, som efterhånden kan udføres *mindlessly* - uden bevidsthed. Dels er automatiseringen af handlemønstre en forudsætning for at kunne improvisere med sit håndværk, men som Langer påpeger, så kan dette også ofte føre til fejlslutninger og måske deciderede dårlige valg i situationen. Som ovenstående citat gerne skulle illustrere, er måden at vejlede børn frem mod at skabe personlige udtryk ikke at forsøge at indlæse gamle scripts i nye situationer, men derimod ved at lægge dem i baggrunden for at kunne gå ind i en åben *Yes, and...* -tilstand. Der er altså her tale om en selvbevidst og bevidst form for improvisation, der både retter opmærksomhed mod pædagogens faglighed og mod, hvordan hun anvender den i mødet med børnene.

For kort igen at vende tilbage til mit indledende eksempel, så er det for mig at se det, der er på spil her. Pædagogerne har skabt en ramme om børnenes eksperimenterende leg med et materiale. De kan nu med sindsro læne sig lidt tilbage og lægge *the scripts* i baggrunden af bevidstheden. I stedet bliver de grebet af uro og en trang til at forcere børnenes frembringelse af egne udtryk. Men de opdager ikke, at disse allerede er undervejs. Med automatiserede scripts i forgrunden, eller bestemte *kort* over virkeligheden, afspejles her pædagogens æstetikopfattelse, der bliver retningsgivende for de tegn hun søger for børnenes skabelse af personlige udtryk. Tegn, der matcher hendes forestillinger om, hvad der er ”pænt”.

Ved at bruge jazzmusikeren som metafor for en vejledertype (Hansen, 2010), indfanges noget centralt, som er karakteristisk for det improviserende fællesskab. Det at kunne acceptere det vilkår, ikke at vide hvor legen ender, kan netop berige processen og skabe betingelser for en tilvejebringelse af personlige udtryk og små værker i nuet. Som nedenstående citat viser, så er pædagogen opmærksom på, hvilken betydning hendes rammesætning har, og hermed den åbenhed hun møder børnene med. *Forarbejdet – den proces – den energi. At tage børnenes idéer ind til egen inspiration.* Når pædagogen bruger formuleringen *at tage børnenes idéer ind* og *den energi*, kan det læses som udtryk for, at hun intuitivt fornemmer, at der er en sammenhæng mellem rammer og en særlig pædagogisk forholdemåde. Paradoksalt nok giver det hende ikke den sikkerhed i processen, som dermed også kunne give et overskud til at få øje på børnenes forskellige personlige udtryk og selv lade sig gribe af børnenes idéer. Det giver hende ikke et overskud til at se, at der allerede sker en masse på *scenen*. Et eksempel fra mine feltnoter fra det første delprojekt kan være med til at tydeliggøre denne usikkerhed og skrøbelige bevidsthed om den faglighed, som rammesætningen bygger på:

Et blåt plastikunderlag er rammen om Det Blå Land. Hertil lægges nogle få materialer, som strandsand og skaller, som kan inddrages i legen. En stak grønne servietter, som måske kan inspirere til at blive til tang i det sommer, - strand, - og vandtema, som tableauet lægger op til. Børnene er hurtigt i gang med at lege med deres figurer i tableauet. ”Hvad kan det blå være?”, spørger pædagogen inviterende, i et forsøg på at få børnene til at gå ind i vandtema et, hun har planlagt. Et barn svarer kortfattet: ”Vand”. ”Men, det kunne jo også være, at det slet ikke var ude ved stranden, måske en sø ude i skoven”, forsøger hun lidt usikkert, da børnene mod forventning ikke rigtig fortæller noget. Pædagogen begynder at rive servietterne i små strimler og pludselig er alle børn i gang med at iklæde alle figurerne tørklæde og lægge

dem på tæpper og dyner. "Hvorfor har de tøj på?", spørger pædagogen. "Fordi det er vinter og koldt", svarer et barn.

Det er her særligt interessant at lægge mærke til den usikkerhed, som pædagogerne bliver grebet af, når børnene begynder at eksperimentere på uforudsigelige måder indenfor rammen. Ligeså bemærkelsesværdigt er det, at pædagogen tilsyneladende ikke tilskriver sit eget bidrag med de iturevne servietter særlig betydning for, hvordan børnenes eksperimenterende leg udvikler sig. Først efterfølgende i den evaluerende samtale bliver de opmærksomme på, hvordan de på baggrund af en rammesætning, der bygger på "minimale strukturer, som giver stor fleksibilitet" (Alterhaug, 2006), netop har skabt nye betingelser for at kunne indgå i et improvisatorisk samspil i den æstetiske proces med børnene. Et samspil, der bygger på et *Yes, and...*

Som Alterhaug (2006) skriver, så opstår usikkerheden gerne, hvis ens færdigheder opleves ikke at være gode nok til at møde de udfordringer, som man bliver eksponeret for. Hvis spændingen bliver for stor, er det let at blive panisk, og opfindsomheden og kreativiteten har dårlige kår under sådanne forhold. Men det er her en vigtig pointe, at pædagogerne netop ikke mangler grundlæggende færdigheder i at kunne være en god *jazz-player* sammen med børnene, men derimod bevidsthed om tilstedeværelsen af disse færdigheder.

Alterhaug (2006) viser ligeledes, med en reference til jazzpianisten og professoren Frank J. Barret (2002), hvordan et aspekt af jazzimprovisationen, som han kalder *provocative competence*, kan være med til at bryde indarbejdede, faste mønstre og dermed åbne for nye og friske idéer. Pædagogens indfald med de iturevne servietter er et eksempel på en sådan kompetence, som dog endnu ikke er bevidstgjort. Men ved at få et bevidst fokus på såvel det faglige grundlag for rammesætningen som forskellige aspekter af improvisatoriske færdigheder, kan pædagogen give sig selv et fagligt overskud, der sætter hende i stand til at agere i *det åbne*, og med en *Yes, and...*-indstilling. En bevidsthed om dette dynamiske forhold kan medvirke til at kvalificere en kontinuerlig udvikling af improvisatoriske færdigheder. Sawyer (2004) bruger begrebet *disciplineret improvisation* og pointerer her, at improvisationen skal indrammes, dvs. af struktur og rammer, faglig kundskab, undervisningsmål- og planer. Alterhaug (2004) bruger udtrykket *planned aimlessness*.

Endvidere, er det ligeså interessant, at når pædagogerne mod slutningen af aktionsforskningsprojektet udtrykker sig om deres æstetiske pædagogiske praksis, så høres en udtalt bevidsthed om forskellige aspekter af denne faglighed. *Fagligheden ligger der som en grundtone, og håndværket ligger bagved. Uden forberedelse mister man børnene.* Der synes her at være igangsat refleksioner over de komplekse færdigheder, der sætter pædagogen i stand til at etablere og agere i samspil med børnene i en æstetisk pædagogisk praksis. Et samspil der på mange måder ligner det samspil, som improviserende jazzmusikere befinder sig i.

I det følgende afsnit vil jeg uddybe et sidste væsentligt aspekt ved improvisation og her kaste lys på betydningen af at kunne *Listen to the Group Mind*, som jeg mener, bygger på et dynamisk samspil mellem de to ovennævnte forhold.

Listen to the Group Mind

Åbninger, man pludselig opdager, kræver at pædagogen selv er ude i eksperimentet. Eksperimentumør = en åbenhed. En sansemæssig åbenhed, som giver mulighed for at få øje på børnenes eksperimenterende udtryk.

Således udtaler en af de deltagende pædagoger, og citatet stammer fra en evaluerende samtale efter afslutningen af vores tredje delprojekt, *Eksperimenter med lys og mørke*. På baggrund af forskellige tiltag med lyseffekter i et mørkt rum og stationære hverdagsinstallationer undersøger vi, hvordan børn påvirkes af og eksperimenterer med et materiale. Vi får herved lejlighed til også at undersøge, hvilken betydning rammesætningen har for, hvordan pædagogerne indgår i et eksperimenterende samspil med børnene. Som dette citat udtrykker, så har pædagogen nu en bevidsthed om, at hendes evne til at eksperimenterer sammen med børnene bygger på en åbenhed og mod til at gribe børnenes ideer i et gensidigt samspil. Og netop åbenheden giver hende det overskud der skal til for at kunne få øje på børnenes eksperimenterende udtryk. Der er flere eksempler fra dette projekt, der tyder på, at pædagogerne har foretaget et perspektivskift fra at indgå i de æstetiske processer med *The Scripts in the Head* i forgrunden, og så til at have ro og overskud til at kunne *Listen to the Group Mind*.

Når pædagoger har roen, er inspirerende og er nærværende, kanaliseres det ud til børnene og skaber plads til og rum for fordybelse og flow. Når vi styrer den sansemæssige stimulering, ser vi pludselig en helt anden adfærd hos de børn, som er kropsligt aktive og som kan have svært ved at holde fokus i dagligdagen. Det giver dem mulighed for fordybelse og nye erfaringer.

Musikeren Leroy Williams understøtter fra en musikers perspektiv den lyttende forholdemåde således: ”Instead of trying to play the music all the time, you sometimes have to let it play you, and you have to be relaxed enough to let that happen.” (Williams referert i Berliner 1994 s. 219). Heri understreges den samtidighed, som bygger på musikerens timing og rytme og evne til at bruge ørerne. En samtidighed, som forstærker den intersubjektivitet, der udspilles mellem deltagere i et fælleskab omkring kunstbaserede processer. Steinsholt (2006) understøtter dette forhold med en reference til filosofen Emanuel Levinas, der taler om det etiske ansvar for den Anden. Levinas fremhæver heri sin forståelse af ansvar som en form for passivitet. Han argumenterer for, at vore dialogiske bindinger udfordres og intensiveres gennem de handlinger, der udspilles mellem deltagerene.

Når pædagogen i ovenstående citat giver udtryk for vigtigheden af ro og nærvær, så tyder det på en spirende bevidsthed om kvaliteterne ved en mere afventende rolle i kollektive æstetiske processer. Ligeledes accentueres det dynamiske forhold mellem det faglige grundlag for samspillet (improvisationen), og det personlige nærværs betydning. Dette formuleres således: *Det bevidste arbejde med stemheden giver rum og tid til at være i nuet. Strukturen gør, at jeg kan være der ordentligt*. I de evaluerende samtaler henledes endvidere en opmærksomhed på og refleksioner over, hvor fremtrædende en rolle sproget har for pædagogen i de æstetiske processer. *Min opmærksomhed er trukket hen på, hvor meget jeg bruger sproget. Hvad er det vi bruger vore stemmer til?*

Ovenstående citater peger på, at pædagogerne i løbet af aktionsforskningsprojektet i stigende grad retter opmærksomhed på egen rolle som deltagere i de æstetiske processer, både som rammesætter og udøver. Meget tyder på, at der i pædagogens interaktion med børnene i æstetiske processer er lighedstræk med jazzmusikerens samspil på scenen. Et samspil, der bygger på såvel grundlæggende rammer som håndværk, - men ikke mindst på evnen til at lytte og fornemme de andre musikerens ideer og indspil. Et spørgsmål, der rejses flere gange i løbet af projekterne, og som medvirker til selvrefleksioner, er, om pædagogen muligvis svigter sit ansvar overfor børnene ved at være mere talende end lyttende og dermed i bedste mening kommer til at forstyrre børnene. For Levinas betyder ansvar at være berørt, sensitiv, følsom, kreativ, sårbar og muligvis krænket af den anden. Levinas forestilling om ansvar som passivitet, ofte fremstillet som en etisk holdning eller et etisk råb, som siger *jeg er her*, er derfor mere radikalt afvigende fra en dagligdags forståelse af passivitet (Steinsholt 2006).

Flere steder i litteraturen betones både det lyttende og altså det relationelle element for en improvisatorisk praksis. Ved at spille sammen med andre sker der en skærpelse og udforskning af forholdet mellem de, som spiller (Steinsholt 2006; Alterhaug 2006). En af pædagogerne udtrykker det således: *Hvis vi lytter til børnene, så kommer de jo med et helt fad af idéer*. Fra dette perspektiv er passivitet, forstået som at forblive åben og sårbar i forhold til den Anden, for såvel jazzmusikeren som pædagogen, et helt centralt begreb, der betoner et aspekt i det relationelle samspil mellem barn og voksen, der måske ikke er så stor opmærksomhed om.

Flere forfattere, Myrstad og Sverdrup (2009), Karlsen (2006) & Jarning (2006) har bidraget til at afdække, hvordan improvisationsteori indenfor en pædagogisk ramme kan være brugbar som et metodisk greb. Universitetslektorerne Anne Myrstad og Toril Sverdrup (2009) viser, hvilke *nøglehandlinger* der kendetegner en vellykket improvisation i et voksen-barn samspil. I deres artikel, der bygger på et udviklingsarbejde om, hvordan børn i to-årsalderen i deres kropslige kommunikation bliver mødt af de voksne, fremhæves særligt det gensidige element (*Yes, and...*). Altså vigtigheden af at den voksne er åben og modtagelig overfor de tilbud, som børnene kommer med. ”At give og acceptere tilbud, uddybe og udvide tilbud og ikke blokere for andres tilbud” (Myrstad og Sverdrup, 2009, s. 57). Dette kan også forstås som intersubjektiv deling (Stern, 2006), hvor voksne tuner sig ind på barnets følelsesmæssige tilstand.

Afsluttende bemærkninger

Improvisation som begreb er ikke et nyt fænomen i pædagogiske arbejde, og en reflekteret praksis er en form for improvisation. Pædagogens arbejde indebærer hver dag spontane handlinger, situationsanalyse og tolkninger, der skal gribes og besvares på nye måder i nuet. For jazzmusikeren som for pædagogen, udfordres man konstant på sin evne til kunne håndtere det uforudsete. Situationer, der kan være overraskende, uklare og forvirrende skal løses med en følsomhed overfor det, der foregår i situationen. Det handler om rytme og timing og kan knyttes til en form for situationsmusikalitet, hvor evnen til at lytte er særligt fremtrædende. Førsteamanuensis i pædagogik Harald Jarning (2006) taler om at *skærpe det* didaktiske gehør. Han peger her, med reference til professor Max van Manen, på et slægtskab mellem en musikalsk og pædagogisk kompetence og fremhæver, hvordan begrebet *gehør* ligger tæt op af begrebet *pædagogisk takt*, som en evne til at orientere sig og handle etisk korrekt. Ifølge van Manen (1993), kan man knytte taktfuldt lærerarbejde til to former for umiddelbarhed og improvisation, som supplerer den pædagogiske planlægning – den intuitive, selvforbyggende og den mere bevidste og selvbevidste improvisation.

Det er særligt uddybningen af den *bevidste og selvbevidste improvisation* som en praktisk færdighed, jeg finder interessant at uddybe og mener, kan udvikles. Når pædagogen kan identificere og får opmærksomhed på det dynamiske forhold mellem sin planlægning og improvisatoriske forholdemåde, så kan der etableres et *gehør* i en æstetisk pædagogisk praksis, der kan kvalificere børnenes tilvejebringelse af egne udtryk. *Man skal kunne sine skalaer for at kunne improvisere*, som en musiker vil udtrykke det.

Litteratur

- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og Læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag.
- Alterhaug, B. (2004). *Improvisation as a phenomenon and tool for communication, interactive action and learning*. <http://www.kmh.se/assets/files/pdf/jz/sprakvasket.pdf>
- Alterhaug, B. (2004). Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication. *Studia Musicologica Norvegica*. Vol. 30, s. 97-118. Universitetsforlaget.
- Alterhaug, B. (2006). Mellom panikk og kjedsomhet. I: K. Steinsholt & H. Sommerro (red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. DAMM & SØN AS.
- Barrett, F. J. (2002). Creativity and Improvisation in Jazz and Organisations. I: Ken N. Kamoche & Miguel E. Cuhn (ed.). *Organisational Improvisations*. London and New York: Routledge.
- Benson, B. E. (2003). *The improvisation of musical Dialogue. A phenomenology of Music*. Cambridge.
- Berliner, F. P. (1994). *Thinking in Jazz. The Infinite Art of Improvisation*. The University of Chicago Press.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2010). *Kvalitative Metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Den Store Danske Encyklopædi. Gyldendal A/S. <http://www.denstoredanske.dk>
- Duus, G. (2012). Etik og normativitet. I: G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (red.): *Aktionsforskning. En grundbog*. Samfundslitteratur, 2012.
- Fink-Jensen, K. (1998). *Stemthed – en basis for æstetisk læring*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Hansen, F. T. (2010). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. Hans Reitzels Forlag.
- Hohr, H. (2013). Den estetieske erkjennelse. I: A. L. Østern, G. Stavik-Carlson & E. Angelo (red.) *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget Oslo.
- Jarning, H. (2006). Dewey Square: Lærerarbeid, didaktikk og improvisation. I: K. Steinsholt & H. Sommerro (red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. DAMM & SØN AS.
- Jørgensen, S. H. (2006). På merkelig vis, på sparket, og smått på trynet. I: K. Steinsholt & H. Sommerro (red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. DAMM & SØN AS.
- Kusk, H. & Svendsen, S. (2013). Caught without an Umbrella: Et æstetisk perspektiv på rammesætning og stemthed i dramapædagogisk praksis. *Drama Boreale. Earth-Air-Water and Fire: With the subtitle humor. A blind review report*. Á. H. Ragnarsdóttir & R. B. Thorkeldsdóttir (red.). University of Iceland. Island, s. 37-52.
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. I: K. Steinsholt & H. Sommerro (red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. DAMM & SØN AS.
- Karlsen, G. (2013). Provokasjon for å koble elevene på. I: A. L. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (red.). *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Langer, E. J. (1997). *The power of mindful learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lave, L. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Levinas, E. (1996). *Totalitet og Uendelighet*. Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, B. (2012). *Aktionsforskning. Illustreret med en case: aktionsforskning om aktionslæring*. (arbejdsnotat). Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2009). Improvisasjon – verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen? I: *Barn*. nr. 2, Norsk Senter for barneforskning.

- Nielsen, K. A. (2007). Aktionsforskningens videnskabsteori. Forskning som forandring. I: L. Fuglsang & P. Bitsch Olsen (red). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. A. (2012). Aktionsforskningens historie – på vej til et reflektivt akademisk selskab. I: G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen. & D. Tofteng (red): *Aktionsforskning. En grundbog*. Samfundslitteratur.
- Nielsen, S. B. & Nielsen, K. A. (2010). Aktionsforskning. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative Metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, B. S. (2010). Sansbevidsthed og gestisk Viden. Om det æstetiske ud fra kritisk teori. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. 2/2010.
- Sawyer, R. K. (1999). Improvised Conversations: Music, Collaboration and Development. *Psychology of Music*. 1999/27, s. 192-216.
- Sawyer, R. K. (2000). Improvisation and the Creative Process: Dewey, Collingwood, and the Aesthetics of Spontaneity. I: *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. Vol. 58, No 2, Improvisation in the Arts, (Spring, 2000), ss. 149-161.
- Sawyer, R. K. (2001). *Creating Conversations. Improvisation in everyday discourse*. Washington University in St. Louis.
- Sawyer, R. K. (2004). Creating teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. I: *Educational Researcher*. Vol.33, nr.2:2004.
- Sawyer, R. K. (2005). *Music and Conversation*. I: D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (ed.): *Musical Communication*, University Press, Oxford.
- Small, C. (1987). *Music of the Common Tongue*, Hannover: Wesleyan University Press.
- Steinsholt, K. (2006). *På den Andre Siden Av Ingensteds*. Oslo: N.W. DAMM & SØN AS.
- Stern, D. (2006). *Spædbarnets interpersonelle verden*. Hans Reitzels Forlag.
- Sviedahl, H. & Agerskov, F. (2002). *De to rum – en bog om integreret hørelære*. Rytmisk Musikkonservatorium Kbh.
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (2006). Improvisasjon - det å være til stede når noe skjer. I: K. Steinsholt & H. Sommerro (red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. DAMM & SØN AS.
- Svensen, S. (2011). Jeg danser bedst i lænker. I: *Liv i skolen*. 13. årgang. Nr. 3.
- Van Manen, M. (1993). *Pædagogisk Takt*. Kasper Forlag. Bergen.
- Wigestrang, S.R. (2006). Tenk Fort! I: K. Steinsholt & H. Sommerro (red.). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: N.W. DAMM & SØN AS.
- Østern, A.L., Stavik-Carlsen, G. & Angelo, E. (2013). Vitensformer i estetisk praksis. I: A. L. Østern, G. Stavik-Carlsen & E. Angelo (red.) *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget, Oslo.