

Plastikhytter, musik og sommerfugle – om samskabende æstetiske processer i børnehaven

Blomgren, Henriette: Lektor i VIA University College, Pædagoguddannelsen Aarhus og Ph.d. studerende i VIA og på SDU, Institut for Kulturvidenskaber, Danmark. E-mail: hkl@via.dk

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 17(2), p. 1-19, PUBLISHED 29TH OF JANUARY 2018



Resumé: Artiklen knytter sig til et ph.d. studie, der undersøger kunstneres, pædagogers og børns samskabende aktiviteter med æstetiske processer i danske børnehaver. Forskningen er inspireret af eller indlejrer sig i en aktionsforskningsmetodologisk tilgang (etnografisk aktionsforskning og refleksionscirkler) med kvalitative metoder som deltagende observation og interviews, men hvor også visuelle metoder som filmoptagelser, foto og tegning tages i brug. Artiklen fremlægger, hvordan forskeren er medspiller i processerne og undersøger, hvordan eksperimenter med tegning og refleksioner over disse – som metodiske greb – skaber indsigt i deltagernes positioneringer i de æstetiske processer, men peger samtidig på hvilke relationer og subtile samspil, der opstår mellem deltagerne. Disse samspil karakteriseres i artiklen som ensemblespil og æstetisk samspil, der hviler på samspilsfornemmelser.

Nøgleord: børnehaver, etnografisk aktionsforskning, samspil, æstetiske processer

Abstract: The article is attached to a PhD research, which examines artist's, pedagogue's (pre-school teachers), and children's co-creative activities concerning aesthetic processes in Danish kindergartens. The research is inspired by or embedded in an action research framework (ethnographic action research and reflection circles) with qualitative methods as participant observation and interviews, but also visual methods as video, photos and drawings. The article presents how the researcher is a co-player in the processes, and examines how experiments with drawings and reflections as methods create insight in the participant's positioning in the aesthetic processes, but also highlight the relations and subtle interplay, which occur between the participants. The interplay is characterized as ensemble-play and aesthetic interplay, based on samspilsfornemmelser, which can be translated into sense of interplay.

Keywords: aesthetic processes, ethnographic action research, interplay, kindergartens

Anslag og kontekst

- Kunstner: Vil du den anden vej? Eller vil du den vej?
Dreng: Den vej (peger til højre)
Kunstner: Så tager du det den vej, og så går du uden om ham. Værsgod! (rækker ham taperullen)
Pædagog: (henvender sig til en anden dreng): Hvis jeg holder den her (taperulle) Aswar, så hopper du over på den anden side og får den der
Kunstner: Det her kan I måske fortsætte med hele ugen! (griner og kigger på pædagogen). Jeg tror ikke vi kommer længere (griner mens hun siger det)! Det er så ærgerligt at stoppe det her!

Pædagogen griner og ryster på hovedet. Børnene griner også. En pige tager med et smil på læben en rulle tape mellem kunstnerens ben. Kunstneren griner, kigger på pigen og lægger en hånd på hendes hår. Børnene går ud og ind af processen med at bygge en plastikhytte af rør, tape og vita-wrap. (Filmoptagelse, Bakketoppen, maj 2016, minuttal:15:34-16:30).

Isak, der sidste gang ikke var så fokuseret, er denne gang meget deltagende og koncentreret. I dag kan han bruge sin krop, og fantasien kører. I hans gruppe laves et edderkoppespind inde i hytten. Den association forstår jeg. Alt det tape virker som et spind. Jeg bliver selv i filmningen opslugt af plastikkens og tapetrådenes skønhed. Temaet materialer træder virkelig igennem. Lyddimensionen er central her: Tape rives fra rullen og trækkes langt, og vita-wrap har også sin egen særlige lyd. På et tidspunkt siger jeg: ”Prøv at lyt til lydene fra tapen”. Der er stille lidt, og den forunderlige tapemusik fylder rummet. (Fra feltnoter, Bakketoppen, 17. maj 2016).

Artiklen er første led i et ph.d. studie, der i sin grundlæggende tilgang er eksplorativt og aktionsforskningsinspireret, og som undersøger hvordan kunstnere, børn og pædagoger deltager, samskaber og eksperimenterer med æstetiske processer i dagtilbud.

Som ovenstående feltnoter indikerer, og som senere skal uddybes, var også jeg som forskersubjekt, aktivt deltagende i processerne. Forskningen knytter sig til udviklingsprojektet Europæiske Kulturbørn, som var initieret af kulturinstitutionen Kulturprinsen (beliggende i Viborg) og faciliteret i samarbejde med Viborg og Silkeborg kommune, i Danmark. Udviklingsprojektet udspillede sig i en række nordiske, baltiske og europæiske lande i perioden efterår 2015 til sommer 2017 og havde som formål at kvalificere kulturelle og æstetiske processer i 0-8 årige børns hverdag gennem etablering af partnerskaber og samarbejde på tværs af lande, institutioner (daginstitutioner, skoler, billedskoler mv.) og samskabende praksisser mellem kunstnere, lærere og pædagoger ud i børnenes institutioner. Europæiske Kulturbørn blev etableret både som et top-down og bottom-up projekt. Det var top-down styret i forhold til rammesætning, tidsperiode og metode (aktionslæring), ligesom der blev stillet krav til institutionerne om at samarbejde tæt og kontinuerligt med kunstnere og forsker. Desuden accepterede institutionerne et charter, som var udarbejdet af en styregruppe. Bottom-up bevægelsen viste sig ved at institutionerne bestemte indhold, valg af kunstners faglighed og i det hele taget udformede projektet, så det gav mening i den lokale kontekst.

Nøgleord for udviklingsprojektet *Europæiske Kulturbørn* er deltagelseskultur, gentænkning og børns medborgerskab. Fra projektbeskrivelsen skal det kort skitseres, at sigtet var at:

øge børnenes musisk-kreative, sociale og læringsmæssige kompetencer ved at inddrage dem aktivt, undersøgende, eksperimenterende og medskabende i kulturelle aktiviteter ... og tilføje de voksne ... nye kompetencer, fælles sprog, gensidig inspiration ... og skabe nye vaner ... i fælles og ligeværdige samarbejdsprocesser, hvor alle parter er nysgerrige og medskabende – uden at nogen mister deres egen faglighed.¹

Desuden var visionerne, at de voksne sammen med børnene skulle gentænke og eksperimentere med samarbejde og æstetiske processer i kunst og kultur, og at børn her mødte voksne, der bragte deres egne ressourcer og fagligheder i spil. Endvidere blev udviklet platforme for udveksling af viden og skabelse af partnerskaber og netværk på tværs af institutioner, lande og fagligheder. Dette skete blandt andet gennem en hjemmeside, og at alle benyttede den fælles metode, aktionslæring, og at der var muligheder for at drøfte erfaringer på fælles konferencer og seminarer.

Grundtonen i artiklen forstår børn og voksne som *felix aetheticae* dvs. som sensitive, forestillende og kreative – som skabere af menneskelig kultur (Baumgarten fortolket af Gross, 2002, s. 404-405). Det æstetiske i artiklen forstås som det sensitive og fornemmende (Jørgensen, 2014, s. 40-41) og som et *sensitivt handle-, kommunikations- og samværsmodus ... med sin egen æstetiske væren* (Juncker, 2006, s. 156-157). I tilgift forstås børn som undersøgende, deltagende og reflekterende aktører (Kampmann, 1998, s. 8; Sommer, 2015, s. 68-69), som handler i lokale kontekster og er individer, der på mangfoldige måder er eksperter i eget (institutions) liv (Gulløv & Højlund, 2003, s. 57; Højlund, 2002, s. 40-43). De øvrige deltagende eksperter er pædagoger og kunstnere, som jeg begge her på pragmatisk vis vil betegne som professionelle. Dvs. pædagogerne tilhører den pædagogiske profession med en professionsviden, der knytter sig til f.eks. relationer, omsorg, læring og dannelse (Gravesen, 2015), mens kunstnerne (billedkunstnere, arkitekt og musiker) lever af deres kunstneriske virke og formidling af deres faglighed og har formelle og længerevarende kunstneriske uddannelser fra anerkendte institutioner. Hvor pædagogerne repræsenterer en almenpædagogisk tilgang, repræsenterer kunstnerne en kunstpædagogisk tilgang.² De samskabende processer mellem pædagoger, kunstnere og børn udspillede sig i institutionernes egne lokaliteter og i de rum og muligheder, der her var tilstede. Den overordnede problemformulering i ph.d. projektet er følgende:

Hvordan kan samarbejde mellem pædagoger og kunstnere om at facilitere æstetiske processer bidrage til:

- *børns æstetiske erfaringsdannelse*
- *pædagogers æstetisk reflekterende tilgang*
- *forskningsbaseret teoretisk begrebsudvikling om disse æstetiske processer*

I relation til ovenstående undersøges i artiklen hvilke positioneringer, der er repræsenteret af børn, pædagoger og kunstnere, og hvilke relationer og samspil, der kan udvikle sig i de samskabende aktiviteter. Navne på institutioner og personer er anonymiserede i artiklen.

¹ Læs mere om visioner, formål og mål på Europæiske Kulturbørns hjemmeside: <http://www.culturalchildrenofeuropa.com/da/europaeiske-kulturboern/>

² Se i Helene Illeris ph.d. afhandling *Billede, pædagogik og magt* (2002, s. 119-161) for udførlig gennemgang af den kunstpædagogiske bevægelse.

At forske *med* mennesker: etnografisk aktionsforskning og refleksionscirkler

Metodologisk bevæger forskningen sig inden for en aktionsforskningsramme, dvs. som etnografisk aktionsforskning (EAR) og refleksionscirkler (RC) (efter inspiration fra Persson, 2010). Perioden med feltarbejde udspillede sig fra januar 2016 til og med juni 2017. Begge kvalitative tilgange iscenesætter aktioner og refleksioner og udfordrer generelt set den traditionelle forskningsopfattelse ved at skabe viden i et samspil mellem forsker og deltagere og ikke af forskeren alene:

Action research is a democratic and participative orientation to knowledge creation. It brings together action and reflection, theory and practice, in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern. Action research is a pragmatic co-creation of knowing **with**, not on **about**, people (Bradbury, 2015, s. 1).

EAR er en metode, der oprindeligt knytter sig til udviklingsprojekter vedrørende medier og informationsteknologi i 3. verdenslande (Tacchi et al., 2003), men som også benyttes i forbindelse med udviklingsarbejder og forskning i skoler (Bath, 2009), sundhed (Nilson et al., 2015) og i uddannelsesforskning med arts-based tilgange (Mitsumara, 2012). Generelt kræver EAR et *long-term engagement* (Tacchi, 2015, s. 220; Tacchi et al., 2003, s. 9), hvor der opnås et nuanceret kendskab til felten, og hvor der etableres forpligtende samarbejde og nære relationer. I EAR kombineres etnografiske tilgange med aktionsforskning og deltagelsesteknikker og sikrer dermed en holistisk tilgang, således at udviklingsprojekter former sig med respekt for den lokale kontekst og understøtter medejerskab, aktioner, refleksioner og forskning:

The EAR approach combines participatory techniques and an ethnographic approach in an action research framework to address the identified gap between research and the ability to implement its findings. Ethnography and participatory techniques are used to guide the research process and action research to link the research back in to the initiative through the development and planning of new activities (Tacchi et al., 2009, s. 35).

De partcipatoriske aspekter tilgodeses f.eks. ved at deltagerne er medbestemmende i dagsorden og refleksionstemaer og kombinationen af de nævnte tilgange. Især den etnografiske dimension som en *fundamental plank of EAR* (Tacchi et al., 2009, s. 32) skaber visse ligheder med kollaborativ etnografi (Lassiter, 2005), men tilgangen læner sig også op ad A/r/tography (Irwin et al., 2006) på grund af den aktive forskerdeltagelse. Det, der trods ligheder, skiller EAR fra de to andre nævnte tilgange er kravet om forandring og vekselvirkning mellem aktion og refleksion. Desuden kan der i herværende forskning ikke argumenteres for A/r/tography, fordi der som det første ikke arbejdes frem mod egentlige udstillinger (f.eks. i gallerier, som i Irwin et al., 2006), og for det andet fordi jeg ikke er kunstner (de Cosson, 2002).

Når forskeren spiller med

En forsker må gøre sig *tillidsværdig* (Baarts, 2010, s. 46) for at blive lukket ind i feltens hverdag, praksisser og refleksioner. Det handler grundlæggende om at møde deltagerne med åbenhed, respekt og anerkendelse, og jeg søgte der ud over kontakt og fornemmede, hvad der er behov for i konkrete situationer. Det implicerede f.eks. at skrælle gulerødder til formiddagssnack, at spise madpakker sammen med børn og voksne, trøste et barn og at få en power nap sammen med en pædagog inde på personalestuen, men også f.eks. at deltage i at skabe plastikhytter, spille på tromme eller flyve som en sommerfugl. Jeg måtte have lydhørhed, etisk bevidsthed og respekt for deltagerne og deres bidrag til at skabe forandring: *The very nature of action research itself is founded in ... deep and abiding respect for persons as active agents of change* (Brydon-Miller, 2008, s. 202).

Ifølge Cathrine Hasse (2010, s. 71) er forskeren i etnografisk forskning sit eget instrument i udforskningen af menneskers forskellige livsverdener, og i denne udforskningsproces er forskerens egne erfaringer og forforståelser en præmis, der farver rettetheden, men som også fordrer kontinuerlig justering efterhånden som nye erkendelser lagrer sig (Gadamer, 2007; Hasse, 2010). Således var både deltagerne og forsker-jeg'et igennem en udviklingsproces. Min baggrund som underviser i pædagoguddannelsen i pædagogik og værkstedarbejde (æstetiske processer og hands-on billedarbejde) og mit tidligere virke som billedkunstlærer gjorde, at jeg ikke var forudsætningsløs i forhold til æstetiske processer med mennesker. Jeg var altså ikke novice og ikke uden fordomme (Gadamer, 2007, s. 263). Netop derfor måtte jeg være opmærksom på at være åben i mødet med felten. Desuden var jeg både samtalepartner og kritisk ven i lokale refleksionsfora, ligesom jeg bidrog med at kvalificere udviklingsprojektet f.eks. gennem oplæg på konferencer for samtlige deltagere i Europæiske Kulturbørn (pædagoger, kunstnere, pædagogiske ledere, projektledere og styregruppe). Disse forskellige tilgange var til tider vanskelige at navigere i, og de modsatrettede perspektiver, der er indlejret i EAR, er ligeledes problematiseret af Caroline Bath (2009, s. 10). Efterhånden som forskningsprocessen skred frem, og mit kendskab til stederne blev udvidet, spillede jeg mere og mere med (Hasse, 2010, s. 83). Alligevel var jeg ikke pædagoen eller kunstneren – jeg var en radikal anden (Hastrup, 1995, s. 159).

Min primære metode var deltagerobservation, men i erkendelse af at metoden ikke kunne stå alene, supplerede jeg med visuelle metoder som foto, filmoptagelser og tegning (Rasmussen, 2013; Rose, 2012). De visuelle metoder skabte åbninger for og blikke ind i den ikke-verbalsproglige dimension både som en måde at forstå deltagerens perspektiver, men også som en vej ind i at jeg kunne åbne mig for og fortolke de stemninger og den materialitet, som vi alle var indlejret i. Således åbnede jeg ikke blot for den empatiske tilgang, som nævnt tidligere, men også for det sensitive og fornemmende – dvs. den æstetiske dimension (Jørgensen, 2014, 2015). De visuelle tilgange skabte en slags forskningsmæssig erkendelsesmembran (efter inspiration fra Grøndahl, 2000, s. 10) for den sensitive dimension, som felten var gjort af eller indlejret i. I biologiens og kemiens verden er membran en tynd hinde f.eks. i en levende celle, og hvor der gennem membranen foregår en selektiv transport af stoffer, væsker eller lign. Med forskningsmembran sigtes til at forskeren gennem sin sensitive rettethed og fornemmelse i felten er en del af den, men også filtrerer, fortolker og skaber erkendelser. Ved at jeg gennem min deltagelse gik tæt på – også med filmkamera og fotoapparat, knyttede jeg an til det, der udspillede sig. Derigennem blev jeg i stand til at forstå deltagerne og deres handlinger, hvilket feltnoterne i artiklens begyndelse illustrerer: *Den association forstår jeg. Alt det tape virker som et spind. Jeg bliver selv i filmningen opslugt af plastikkens og tapetrådenes skønhed. Temaet materialer træder virkelig igennem.* Gennem min sensitive og fornemmende rettethed blev jeg opmærksom på materialet, og det deltagerne var nedsunket i, og således blev det muligt for mig at påvirke processen ved eksempelvis at sige: *Prøv at lyt til lydene fra tapen.*

Empiri og analyse

Artiklen baserer sig på empiri skabt i forår 2016 og i begyndelsen af efteråret 2017 i den etnografiske aktionsforskningsproces i børnehaverne Troldehuset og Bakketoppen og i refleksionscirkler, der involverede Bakketoppen og yderligere fire børnehaver og den lokale skoles indskoling.

Troldehuset arbejdede i foråret 2016 sammen med lokalområdet børnehaver og skole om et Grusgravsprojekt, hvor overgangen fra børnehave til skole skulle gentænkes. Tidligere handlede overgangen om en fælles dag på skolen, hvor børnene deltog i et stjerneløb i skolens grusgrav, men i forbindelse med deltagelse i Europæiske Kulturbørn fremkom ønsket om at iværksætte æstetiske processer ude i børnehaverne som optakt til mødet med skolen. På et forberedelsesmøde præsenterede kunstneren temaet Sommerfugle, der skulle symbolisere overgangen fra at være børnehavebarn (en

puppe) til at blive flyveklar (sommerfugl) til skolestart, og dette bifaldt pædagogerne. Dette projekt involverede to pædagoger, to kunstnere (billedkunstner og musiker med en akkordeon) og børn i alderen 5½ - 6 år. I efteråret 2016 arbejdede to andre pædagoger, også fra Troldehuset, med samme musiker over en periode på tre måneder og ligeledes med sommerfugletemaet. Målet var her at udvide det musiske i hverdagen, og at pædagogerne vovede sig mere i front i de musiske processer. Dette projekt involverede to andre pædagoger og musikeren med akkordeon og børn i alderen 4½ - 5½ år.

Børnehaven Bakketoppen og lokalområdet øvrige børnehaver og skole (som i forskningen deltog i refleksionscirkler)³ deltog fra start i en spændende demokratisk bottom-up proces initieret af den lokale projektleder. Her blev pædagogernes æstetisk-sensitiv mode udfordret gennem sensitive byvandring og kreative workshops, hvor kunstnere og pædagoger fik kendskab til hinanden og samtidig virkede som en forberedelse til pædagogernes møde med børnene i de eksperimenterende processer. Deltagerne kom selv frem til det overordnede tema Materialer, og den samme kunstner indgik i samarbejde med alle institutionerne. I foråret 2016 arbejdede institutionerne således sammen med en billedkunstner om materialet plastik, hvor fem voksne fra det pædagogiske personale deltog sammen børn i alderen 5½ - 6 år. I efteråret 2016 var en designer/arkitekt tilknyttet til at inspirere skabende processer med materialet metal, og her deltog stort set de samme voksne (fire personer) og børn i alderen 4½ - 5½ år.

Empirien bestod ud over de allerede nævnte visuelle tilgange af feltnoter, refleksionsfora som samtalerum (Rubow, 2010, s. 234) og interviews med både børn og voksne. I en del af disse interviews inddrog jeg tegning som metode, og sammen med det tidligere skitserede vedrørende den visuelle tilgang og forskerens sensitivitet i felten, får artiklen et metodisk tilsnit om det ikke-verbalsprogliges betydning for skabelsen af viden.

I felten danner både børn og voksne billeder af hinanden (Rasmussen, 2009, s. 26). Selvom roller ikke er entydige, men kan forhandles (Gulløv & Højlund, 2003, s. 91), har jeg valgt termen positioneringer for at illustrere det aktive, skiftende og relationelle, der udspiller sig mellem mennesker i lokale kontekster. Positioner behandles ofte som et diskursivt anliggende (Harré & Van Langenhove, 1991), men i etnografien er positioneringer i felten et grundforhold og ved at deltage i fællesskaber positionerer og positioneres deltagerne (Palludan, 2004, s. 153). Der foretages med andre ord ikke eksplicit en diskursiv analyse af empirien. Som skitseret arbejdede børnehaverne forskelligt med såvel indhold, valg af kunstnere og tidsramme, og derfor foretages ikke en komparativ analyse, men der indkredses fælles mønstre og temaer gennem en hermeneutisk søgeproces knyttet til forskningsspørgsmål (Erickson, 1986).

At bevæge sig ind i felten: at forstå positioneringer og relationer

For at nærme mig felten og få kendskab til deltagerne og skabe viden om, hvordan jeg kunne kvalificere den fremadrettede EAR-proces, rettede jeg i projektets første fase (forår 2016) opmærksomheden mod positioneringer og relationer, som de forskellige deltagere repræsenterede. Her valgte jeg ud over deltagerobservation, interviews og refleksioner at eksperimentere med en billedsproglig tilgang, dvs. at de skulle tegne eller kortlægge, hvorledes de placerede sig selv i forhold til hinanden, og hvilke relationer de mente opstod mellem de forskellige aktører. Tegnepraksissen skabte mulighed for at det prærefleksive fik plads ud fra den forståelse at *noget tegner sig* og først finder sin form under og gennem tegneprocessen (Højlund, 2011, s.12), og derved åbner tegningen op for nye rum med spørgsmål, vi ikke nødvendigvis kender svaret på. Således tildeles tegning en anden/højere status end blot at være en dokumentation af noget allerede erkendt. Tegnepraksissen blev

³ Refleksionscirklerne fandt sted seks gange i løbet af de 1½ år. Her deltog generelt set otte pædagoger, fire pædagogiske ledere, den lokale projektleder, kunstner og forsker.

kombineret med filmoptagelser, således at den verbalsproglige dimension blev tilkoblet som en efter-refleksion eller uddybning af tegningen. Koblingen af det billedsproglige og verbale kan diskuteres, hvilket jeg gør i afsnittet med børns tegninger.

De voksnes tegneproces er inspireret af map-tasking (Ravn & Duff, 2015, s. 124), hvor det centrale ikke er tegningen i sig selv, men at den åbner op for refleksion og fortælling. I børnenes tegneproces vægter jeg i højere grad tegningen som værk – som et narrativt værk eller billedudtryk med værdi i sig selv, men alligevel knytter jeg også an til børnenes verbalsproglige udtryk med henblik på at forstå de erfaringer, som tegningen også repræsenterer eller er udtryk for. Tegningerne bliver i en forskningsproces til materielle artefakter, der i kombination med deltagernes verbale refleksioner udvider min forståelse for positioneringer, selvforståelser, relationer, og hvad der erfarer som betydningsfuldt i de æstetiske processer og samspil.

I det følgende fremlægges og behandles først de voksnes tegninger og refleksioner og derefter børnenes.

Kunstneren som igangsætter og idémaker og pædagogen som bindeled og hjælper?

Overordnet set tegnede sig tre forståelser af pædagoger, kunstneres og børns positioner og placeringer, som vil blive fremlagt i det følgende.

For det første positionerer pædagogen sig som mellemed eller bindeled mellem kunstnere og børn dvs. som en slags transformator eller translatør, der omdanner eller oversætter kunstnerens input i forhold til børnene. Denne forståelse formuleres således præcist af pædagogen, Eva i Troldehuset i et interview: *Hun er igangsætteren, og jeg er bindeleddet, der dels hjælper og dels formidler*. En identisk forståelse udtrykkes på følgende måde af to pædagoger, Tine og Marie:

Tine: (vi skal)... være en forstærker af de ting som kommer fra hende, så vi kan forsøge at hjælpe til og være med til at være den trygge person over for børnene og i det der samspil med hende også...

Marie: Vi skal ned i mellemrummet – være mellemedet

Tine: ... mere ned på gulvet også

Marie: Vi skal kunne omdanne det som der er det kunstneriske og så tage børnene med på en eller anden måde

(Interview, forår 2016, Bakketoppen).

Ovenstående illustrerer, at pædagogerne ikke blot ser sig som oversættere af kunstnerens tiltag og idéer, men også som en beskytter eller tryghedsskabende faktor i projektsporet, da det er dem, der kender børnene. Disse positioneringer og forståelser viser sig ligeledes i pædagogernes tegninger vedrørende deres position i forhold til kunstneren og børnene. I nedenstående skitse viser Marie, at hun ser sig selv placeret i midten, mellem børn og kunstner, og hun forklarer, at hun har tegnet sig med briller på for at illustrere den opmærksomhed, hun retter mod både kunstner og børn (hvilket pilene i tegningen understøtter). Hun illustrerer med prikker, hvorledes kunstneren (den lille kugle til højre) inspirerer hende, men også hvordan kunstneren inspirerer og har samspil med børnene uden om hende. Børnene tegner hun som den største kugle (til venstre), og hun tegner symboler (plante, pære, spørgsmålstegn), som skal vise, at vækst, ideer og spørgsmål rumsterer i børnene på baggrund af påvirkningerne fra kunstner og pædagog.



Illustration 1: Maries tegning.
Fra refleksionscirkel, forår 2016.

Den anden forståelse, der viser sig, positionerer og placerer stadig kunstneren som igangsætter og inspirator, men centrerer eller fremhæver relationen mellem kunstner og børn, hvorimod pædagogen placeres på sidelinjen. Sara sætter følgende ord på sin tegning:

Penslen er kunstneren, som den øverste, der sætter et flow i gang ned over børnene. Og så står vi nederst som pædagoger med kaffekoppen – og så går det tilbage igen, det er sådan et flow. ... Jeg synes, vi har stået lidt på sidelinjen som observator og facilitator, og det har jo sådan set kommet fra kunstneren ned til børnene, og så har vi hjulpet til. Og så har vi bagefter haft nogle smårefleksioner, og så er det kommet op til kunstneren igen.



Illustration 2: Saras tegning.
Fra refleksionscirkel, forår 2016.

Tegningen kan med et kritisk blik ses som en nedsivningsproces, hvor kunstnerens viden, faglighed og inspiration siver ned eller overføres til børnene og videre til pædagogerne, og dermed fremstår pædagogerne som tilbageholdne eller som betragtere. En pædagog, Ida, bevæger sig måske i samme spor, da hun i et interview udtaler, at kunstneren er en "vi sætter lidt op på en piedestal – et orakel". De fremlagte udtryk og eksempler forstås dog af pædagogerne overvejende som positive, da de samtidig giver udtryk for, at de lærer meget af kunstnerens metoder, hendes åbne og til tider direkte tilgang og fabulerende vendinger som: *Hvad nu hvis?* eller: *Kan man også...?* Flere pædagoger fortæller, at inspirationen fra kunstnerne danner nye idéer i dem selv og giver mod på at gå i gang selv.

Den tredje og sidste forståelse positionerer ligeledes, som de to forrige, kunstneren som leder og igangsætter af de æstetiske processer, men præsenterer samtidig en forståelse af mere ligestillede positioner mellem parterne. Nok inspirerer kunstneren, men hun er ikke positioneret over pædagog eller børn. På Lises tegning herunder, er kunstneren placeret under børn og pædagoger, og hun uddyber verbalt, at kunstneren med sin inspiration er katalysator for både børn og pædagoger såvel i projektsporet (som er karakteriseret ved at være der, hvor kunstneren deltager) som i hverdagssporet (som er institutionens hverdagsaktiviteter, der kan initieres af såvel pædagoger som børn).

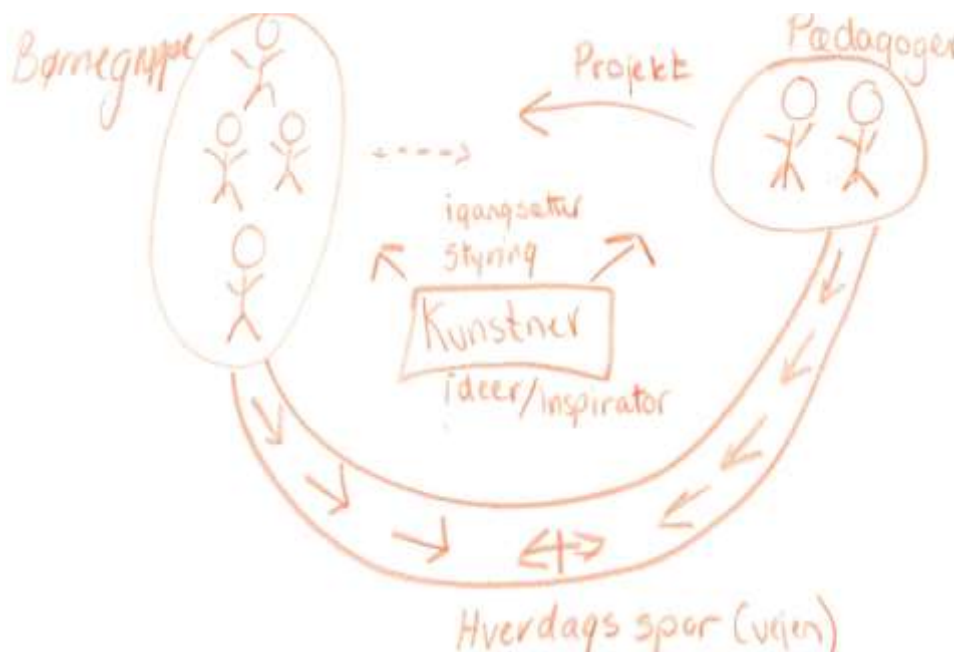


Illustration 3: Lises tegning. Kunstneren er placeret i midten.
Fra refleksionscirkel, forår 2016.

Tegningen illustrerer, som nævnt, opmærksomheden på hverdagssporet, der er placeret som en vej eller en understrøm, der involverer pædagoger og børn uden en kunstner. Her er tegnet pile, som illustrerer, at projektsporet skal sætte spor i hverdagen, og her er både børn og pædagoger centrale aktører. Dette korresponderer med både udviklingsprojektet og forskningsprojektets intentioner.

Når pædagogerne yderligere italesætter kunstnerens faglighed fremhæves kunstnerens idérigdom, kreativitet og dybe materialekendskab, hvilket harmonerer med kunstnerens syn på dem selv og deres faglighed. Efter en seance med børnene, hvor vi går og rydder op, fortæller kunstneren om alt det, hun kunne tænke sig at lave med børnene, og hun retter blikket intenst mod mig og siger: *Jeg har så mange ideer – det er jo mit område!* (Feltnoter, Bakketoppen, forår 2016).

I et interview med kunstnerne, der er tilknyttet Grusgravsprojektet, beder jeg dem om at beskrive deres faglighed, og reflektere over hvilke forventninger de har til samarbejdet med pædagogerne. En kunstner reflekteres således over sin faglighed:

... jeg kan se min faglighed – at der er styrken i det, at jeg kan åbne nogle muligheder – at jeg kan folde noget ud, som ingen måske lige har tænkt, at se muligheder ... hvad er der i det her, der gik og ikke gik og så gå videre ad den tangent og så gå ind i det, som ikke er særlig konkret. Og så har jeg bare sådan en kreativ hjerne, der bare ikke kan holde op (Sille, billedkunstner i Troldehuset, interview, april 2016).

I interviewet giver kunstnerne ligeledes udtryk for, at det spændende ved Grusgravsprojektet er, at pædagoger og kunstnere i samarbejde skal udvikle projektet, og at kunstnerne ikke blot skal levere varen:

... det er da rigtig godt ... for jeg har været vant til at levere noget, for de forventer bare, og de sidder bare, og de skal ikke levere noget. Her møder vi hinanden, her prøver vi at finde ud af, hvad der er behov for, så alle kan få udbytte af det (Polly, musiker i Troldehuset, interview, april, 2016).

Børneperspektiver på positioneringer, samspil og erfaringer i de æstetiske processer

For at skabe viden om børnenes forståelser og erfaringer med de voksne og de æstetiske processer, de har været aktører i, interviewer jeg børnene i juni 2016 (i begge børnehaver interviewes to grupper med tre-til fire børn i hver). Børnene er 5½ - 6 år. Interviewet iscenesættes i et aflukket rum, uden pædagoger til stede, og hvor filmkameraet er fastgjort på stativ. Da børnene har placeret sig rundt om bordet, demonstrerer jeg materialerne og deres muligheder (akvarelpapir, neocolor farvekridt, der er vandopløselige og kan flyde ud ved hjælp af vand og pensler, tuscher og røde farveblyanter). Børnene præsenteres for opgaven, der er at tegne tre figurer: Dem selv, kunstneren og pædagogen. Under tegneakten etablerer jeg en samtale ud fra forberedte spørgsmål, men også ud fra det, de tegner, og hvad jeg fornemmer i samværet.

I børns tegneprocesser gives form til oplevelser, erfaringer, fornemmelser og stemninger, og hvor tegningen som værk kan betragtes:

... som udtryk for børns personlige, erfaringsbaserede og kønnede orienteringer og tematiseringer af betydningsfulde forhold, sådan som de bliver til i børns visuelle kulturelle udtryk og samspil med omverden (Nielsen, 2013, s. 115).

Tegninger er sanselige spor fremkommet gennem en sensitiv og fornemmende tegneproces og er dermed *et resultat af både tegnerens bevægelser, tegnematerialets muligheder og tegnerens dialog med det, der kommer til syne i tegneprocessen* (ibid., s. 116). Dermed kan der argumenteres for, at børns tegninger ikke kun bør betragtes som udtryk for barnets særlige optagethed ud fra valg af motiver og figurer eller forstås eller analyseres ud fra, hvordan erfarede situationer og følelser får form, men også ud fra, at *noget tegner sig* gennem tegneprocessen, og hvor den endelige form først materialiserer sig gennem en dialogisk proces med materialet og udtrykkets indhold (Højlund, 2011, s. 12). Desuden er børns tegninger i et hermeneutisk og fænomenologisk perspektiv også udtryk for tolkninger, dialog, kropslige bevægelser og de muligheder som de tilgængelige materialer giver mulighed for (Gadamer, 2007; Nielsen, 2013; Zahavi, 2008).

I interviewet i Troldehuset, fortæller Søren, om hvad der sker, når kunstneren er på besøg: *Så sker der noget sjovt og spændende, noget musikagtigt*. Han fortsætter uden ophold med at tegne musikeren i kraftige orange-røde-gule farver, med flerfarvede bukser og krone på (i virkeligheden havde musikeren en lille guldhæt på). På filmoptagelsen ses tydeligt, hvordan hele hans krop læner sig

ind over papiret, og hvordan han kropsligt er engageret i tegne/maleprocessen, og hvordan han ligeledes er optaget af teknikken med farvekridt og vand, der blander sig. Han bruger på imponerende vis megen tid og energi på at tegne musikeren, og han udtrykker spontant: *Så laver jeg hende sådan meget spændende*. Endelig tegner han sig selv lænende over mod kunstneren og med et stort smil på læben (nederst midt i billedet). Tilslut tegner han pædagogen, Eva, til højre oppe i billedet *fordi det er hende, der er min pædagog og ... hun er sød*.

På tegningen udgør musikeren og Søren en farverig enhed, mens pædagogen er placeret uden for denne og i mere neutral farveholdning, men hvor hans tætte tilknytningsforhold til hende måske er illustreret ved placeringen af, hvad der synes som et hjerte midt i maven.

Da han til sidst præsenterer tegningen for de andre ved bordet, spørger jeg ind til det, jeg tror er vinger på ham og kunstneren (de udtrykker samme bevægelse og intensitet), men som viser sig at være arme og hænder *for hun spiller jo harmonika*, præciserer han. At musikeren kan noget, der involverer arme og hænder i en sådan grad er tydeligvis en oplevelse, der har lagret sig i ham. Set i denne kontekst er det interessant, at pædagogen ikke blevet tildelt hverken arme eller hænder.



Illustration 4: Søren's tegning. Kunstneren til venstre, Søren i midten og pædagogen til højre. Fra børneinterview.

Søren's tegning tematiserer betydningsfulde forhold for ham i de æstetiske processer med musik og hans erfarede relationer med musikeren og pædagogen, som fremlagt ovenfor. Disse forhold tegner sig gennem tegneakten og materialernes muligheder, og således er børns tegninger ikke blot et udtryk for barnets perspektiv, men også et sanseligt udtryk med sin egen værdi og sit eget udsagn. Denne tilgang er jeg måske ikke helt loyal overfor, i det jeg ikke lader billedværket stå alene, men kobler det til Søren's verbale udtryk i interview-situationen. Hermed åbnes op for en strid mellem billedet og ordet – en strid, der har eksisteret siden antikken, og som kort skitseret handler om, hvorvidt billede og ord bør stå alene hver for sig, eller hvor det ene medie suppleres med det andet medies virkemiddel (Levy, 2000, s. 161). Jeg vælger, at koble de to mediers virkemidler med hinanden og: *Sådan bliver ethvert billed og enhver tekst en blanding af et visuelt og sprogligt arbejde en billedtekst* (ibid. s. 163).



Illustration 5: Ries tegning. Kunstneren til venstre, pædagogen til højre og Rie nederst.
Fra børneinterview.

Under tegneseancen talte vi om musikerens instrument, en akkordeon, men også at der var andre instrumenter (f.eks. sorte plastikbaljetrommer), som børnene spillede på. Rie udbrød: *Jeg tegner en lyserød tromme. Det er en musiktromme*, og hun placerede den midt i billedet. På filmoptagelsen fremgik tydeligt, at Rie hele tiden skiftede mening om, hvilken figur hun tegnede. Bedst som hun fortalte, at hun tegnede musikeren, Polly, forvandlede figuren sig til Susan, som er pædagog, og kort efter blev tegningen af Polly til hende selv. Langt henne i tegneseancen bestemmer hun sig endeligt. Hun kigger på mig og siger bestemt, mens hun peger figurerne ud: *Det her er Susan, det her er Polly og det her er mig! Og så tegner jeg en sommerfugl!* I en efterfølgende samtale om billederne, viste det sig, at sommerfuglen repræsenterede billedkunstneren Sille, da Rie bedst kunne lide at lave sommerfugle af skumplade, knapper, perler, dimser og syninger.

Ries tegneprocess er et eksempel på, at tegningen tegner sig undervejs, og at hun gennem selve tegneakten leger sig frem, bevarer mulighederne åbne, og derved skaber og ændrer næsten til det sidste (jf. Højlund, 2011). Måske er hendes proces desuden udtryk for, at det i hendes forståelse ikke er afgørende, hvem der er hvem, men at de æstetiske processer med musik og især udformningen af skulpturelle sommerfugle havde betydning og værdi for hende.

Generelt i de udførte børneinterviews udtrykker børnene, at pædagogen er den søde og en hjælper, men også en deltager, der er med til eksempelvis at synge, danse eller fortælle. Børnene positionerer kunstnerne som spændende, sjove og skøre og som dem, der har gode ideer.

Opsamlende kommentarer med afsæt i tegninger og refleksioner

Selvom pædagogers og kunstners tegninger og refleksioner opridses positioner og måske polariseringer mellem fagligheder, viser mange situationer og refleksioner også, at der etableres relationer og samspil, hvor det hele er overlappende og flydende. Eksempler på dette, vender jeg tilbage til, men disse samt tegninger og refleksioner over positioneringer og relationer, præsenterede jeg for alle deltagende kommuner på et seminar først i september 2016. Det fremlagte blev genkendt af alle deltagere, hvilket både indikerer, at der er korrespondens mellem min analyse og deltagernes oplevelse og forståelse, men samtidig tyder på, at særligt positioneringerne er velkendt og eksisterende viden i praksis, hvor pædagoger, kunstnere og børn arbejder sammen. Fremlæggelsen skabte dog vedkommende og relevant refleksion over, hvordan de forskellige fagligheder er i spil og supplerer hinanden, og hvor der er konstruktivt samspil og cross-over og måske skabelse af ny faglighed. Denne

viden er nødvendig i et aktionsforskningsprojekt, da identificeringen af eksisterende praksisser er centrale i forhold til at skabe udvikling og forandring fremadrettet. Med afsæt i fremlæggelsen og afstemning med deltagerne, blev den videre proces fokuseret mod samspil, og at alle skulle deltage som aktører, der supplerede og udfordrede hinanden. Dette kom f.eks. til udtryk i Bakkehusets metalprojekt i efteråret 2016, hvor kunstneren blev klædt på til at understøtte samspillet med pædagogerne:

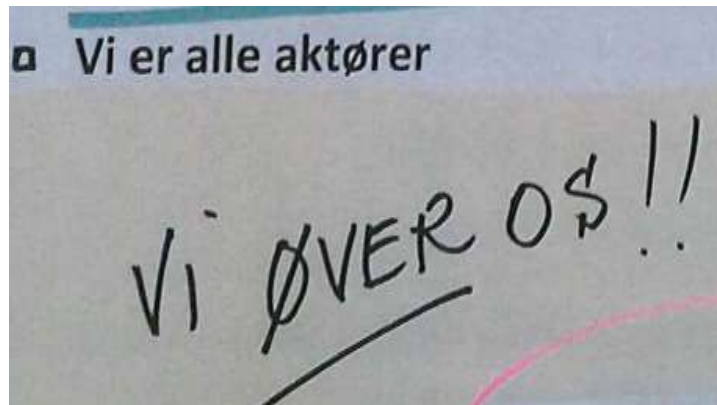


Illustration 6: Udsnit fra kunstnerens planche.
Fra workshop med pædagogerne. Bakketoppen, efterår 2016.

Ensemblespil, ping pong og cross-over

Der er generelt en glæde ved at samarbejde med kunstnerne og en opfattelse af, at kunstneren kommer med en viden og faglighed, som hun deler ud af, men også at hun lytter til og justerer sig ind på pædagogernes ønsker og faglighed. I Troldehuset, udtrykker Susan, pædagog, samspillet med formuleringen: *Der er rigtig meget ping-pong*. Eva, pædagog, supplerer med følgende fortælling:

Hun (billedkunstneren) er ved at lave noget med et barn, hvor jeg ved, at ham skal du ikke presse og ... jeg siger: Der må du godt lige hjælpe. Og så kigger hun på mig, og vi har det her – og vi har bare den her øjenkontaktsudveksling, og hun fanger det med det samme, og så går hun simpelthen ind og hjælper ham så meget, som han har brug for. Og der kan man sagtens mærke, at hun også er vant til at arbejde med børn. Det er ikke kun os. Hun har en anden tilgang til dem, fordi hendes fokus er kunsten, hvor vores fokus er barnets udvikling – og selvfølgelig er der en ”sammenfletning” og ”overlapping” her (hun laver situationstegn med hænderne), for det hænger jo sammen”. (Interview, Troldehuset, juni 2016).

I denne refleksion fremhæves et fællesskab, samarbejde og udviklet situationsfornemmelse, der har paralleller til ensemblespil og gestisk viden, som typisk udspiller sig blandt pædagoger over tid. Ensemblespil illustrerer, at det pædagogiske arbejde er kollektivt, og hvor pædagogerne toner sig ind på hinanden, som i et orkester. Gestisk viden er, når der i interaktioner udveksles en viden, der kommunikeres både kropsligt, sprogligt og intuitivt og rettet mod børnenes behov (Ahrenkiel m.fl., 2012, s. 23-24). Essensen i Evas fortælling er, at der uventet opstår et subtilt samspil i form af ensemblespil og gestisk viden mellem billedkunstneren og pædagogen, og hvor pædagogen erfarer kunstnerens faglighed i et nyt lys og måske ikke så fjern fra pædagogens. Et eksempel, der ligeledes illustrerer cross-over, ping-pong, men også samskabelsesprocesser mellem kunstnere, pædagoger og børn er følgende filmsekvens fra plastik-projektet:

- Kunstner: Vi sætter den lige fast her, og så kan du gå rundt, kom ... (hun hjælper drengen med at komme videre). En pige kravler ud af plastikhytten, og en dreng holder stængerne.
- Pige: (mumler) ... men så er den svær selv at gå ind i!
- Kunstner: Jamen, vi ordner det lige om lidt
- Pædagog: Mon ikke vi finder en løsning på det
- Kunstner: Nu bliver det (hytten) mindre og mindre (kigger på pædagogen og griner)
- Pædagog: (smiler igen) ja, efterhånden ...
- Kunstner: Du, (til en dreng) skal **først** trække i tapen og så sætte den fast på ...
- Pædagog hjælper en pige med taperullen, så hun kan komme i gang (Filmoptagelse, Bakketoppen, maj, 2016, minuttal: 6:23-7:00).

Sekvensen illustrerer, hvordan alle er i spil og byder ind på hver deres måde. De voksne er igangsættere, men lydhøre over for børnenes intentioner, og der er mellem de voksne et gensidigt samspil, hvor forskellene i faglighederne synes opløst, og hvor de voksne fremstår som "vi".

Samskabelsesprocessen og det at være sammen som et "vi" viste sig også til den afsluttende "Store legedag", som udspillede sig på nærområdets offentlige græsplæne. Her medbragte alle medvirkende institutioner deres plastikhytter, og kunstneren igangsatte en legende proces, hvor børn og pædagoger forbandt hytterne med lange plastikbånd.



Illustration 7: Plastikhytter forbindes på "Store legedag", juni 2016.
Foto: Henriette Blomgren.

Æstetisk samspil og samvær

Ordet samspil og dets forskellige betydninger defineres ifølge Den Danske Ordbog som enten:

Gensidig påvirkning mellem flere indbyrdes afhængige størrelser f.eks. samhørende dele eller samarbejdende personer eller Den måde hvorpå skuespillere, musikere eller sportsfolk spiller sammen med hinanden, især når det er effektivt og danner en harmonisk helhed.⁴

På engelsk oversættes samspil med interplay, og netop play – det legende i samspillet finder jeg i lighed med Faith Gabrielle Guss (2016) centralt, men måske med forskellige nuancer og forståelser. Guss beskriver den gensidige påvirkning i æstetiske processer mellem børn og voksne som et møde mellem voksenkultur og børnekultur dvs. en kulturel interaktion, hvor voksne og børn ikke kan det samme, men indgår i et legende samspil. I dette samspil skabes noget nyt for både børn og voksne, men centralt er det, at børnenes input/respons virker ind og får betydning for ikke blot den videre proces, men også for barnets sanseoplevelser. Samspillet mellem børn og voksne foregår således i *spiralvirkninger* mellem børnenes iscenesættelser og de voksnes impulser for kunstnerisk arbejde og selve det samspil, der opstår i rummet herimellem (Guss, 2016, s. 19). Dette afsæt deler jeg overordnet set med Guss, men hvor jeg mener, at hun er optaget af, at samspillet skal lede til sansning og dramatisk leg, retter jeg mere opmærksomheden mod den æstetiske dimension som æstetisk erfaring, dvs. som sensitiv og ikke nødvendigvis sanselig erfaring (Baumgarten 1750/1992, Jørgensen, 2015) og den æstetiske dimension i samspillet – dvs. at selve samspillet er æstetisk.⁵

Med termen æstetisk samspil er det min intention at fremhæve, hvorledes samspillet trækker på eller er indlejret i æstetiske dimensioner som det sensitive og fornemmende. I den fornemmende og sensitive opmærksomhed over for børnenes intentioner, andre voksne, omgivelserne og materialer mv. skaber subjektet en *mellemverden* (Jørgensen, 2012, s. 37), dvs. en forbindelse til det derude, og denne forbindelse er afgørende i forhold til at udvikle samspillet yderligere. Dette kalder jeg at have sans eller fornemmelse for samvær og samspil eller med et enkelt ord: Samspilsfornemmelser. Et eksempel på samspilsfornemmelser kan illustreres således fra processen med plastikhytter:

- | | |
|-----------|--|
| Kunstner: | (henvender sig til en pige) Så får du lige en anden tape. Aswar viser pædagogen sit ben og tape, der er på |
| Aswar: | Nej, det klistrer! |
| Pædagog: | Ja, det gør det jo, det der tape (smiler til ham).
En dreng, Simon vil løbe efter en pige, men fanges nænsomt ind af pædagogen. |
| Pædagog: | Simon, jeg tror, at Nille (kunstneren) er ved at finde en tape til dig, bare gå derover. (Hun fortsætter til en anden dreng): Hvis du snurrer den rundt om (læner sig frem for at hjælpe ham) se her ... Så tror jeg du kan fortsætte. Kunstneren holder på stængerne foroven, mens der er gang i tapningen. Et barn vil hurtigt forbi nogle af de andre børn. |
| Kunstner: | I skal forsigtigt gå forbi hinanden. Du skal gå uden om hende, det kan du godt. Sådan! |

⁴ Hentet fra internetudgaven af Den Danske Ordbog, Det Danske sprog- og Litteraturselskab (2017). <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=samspil>

⁵ Et enkelt sted i bogen *Barnekulturens iscenesættelser, Lekens dynamiske verdener* (2016) benytter Guss termen *estetisk samspill* (Guss, 2016, s. 170), men uddyber ikke, hvad det begreb specifikt indebærer, hvilket jeg forsøger i artiklen her.

- Aswar er i nærbilledet, han taper foroven på teltet, men stopper og kigger på pædagogen.
- Aswar: Skal jeg gøre det igen? (smiler)
- Pædagog: Ja, det synes jeg da (kigger på ham, rykker på sig, så han kan træde forbi, og han fortsætter med at tape).
- Pædagogens opmærksomhed retter sig mod Simon.
- Pædagog: Hvad så Simon, hvor vil du starte hende? (Kigger interesseret på ham)
- Simon: Dér! (sætter taperullen fast)
- (Filmoptagelse, Bakketoppen, maj 2016, minuttal: 8:00-8:48).

Filmsekvensen viser hvorledes kunstner, pædagog og børn har sans for samspil eller samspilsfornemmelser i det, de er sensitivt fornemmende på 'den anden' i mødet omkring de æstetiske hands-on processer. De skaber hver især en *mellemverden*, hvor de fornemmer sensitive forbindelser eller bevægelser mellem dem selv, materialet tape og rør og de andre. Pædagogen er sensitivt rettet mod at få hvert enkelt barn med i processen ved at fornemme barnets intentioner, understøtte barnets handling, skabe mulighed for at det enkelte barn kan gå videre i processen enten ved at hjælpe dem med taperullen eller ved at flytte sig, opmuntre eller spørge: *Hvor vil du starte hende?* Kunstneren bidrager ligeledes til det sensitive og fornemmende samvær eller samspil ved at opmuntre, guide og have øje for den pædagogiske tilgang med at opdrage: *I skal forsigtigt gå forbi hinanden. Du skal gå uden om hende, det kan du godt. Sådan!*

Den sensitive, fornemmende og åbne tilgang i de voksne danner fundamentet for et æstetisk samspil og samvær, hvori børnenes muligheder for at opnå æstetiske erfaringer øges, da de kan indgå i processen med deres egne intentioner, sensitivitet og fornemmelser. At tilegne sig samspilsfornemmelser anser jeg ikke for et læringsanliggende, men som en dannelsesproces eller som en sans, der knytter sig til personligheden ligesom phronesis (Gadamer, 2007, s. 26). Dermed bliver det samtidig klart, at æstetik, æstetisk samspil og samspilsfornemmelser ikke kun knytter sig til det kunstneriske eller til kunstneriske hands-on processer, men er en central værens-tilgang eller et anliggende også i pædagogiske processer. I de fremlagte samskabende aktiviteter med æstetiske processer er det dog tydeligt, at kunstneren bringer inspiration i form af materialer, musik og undersøgende tilgange, og at dette bidrager til en impuls (Ross, 1984, s. 45-46)⁶, der udvider børnenes muligheder for at gøre sig æstetiske erfaringer.

Konklusion

Artiklen har gennem visuelle metoder (fotos, filmsekvenser og tegninger), feltnoter og interviews undersøgt, hvordan børn, kunstnere, pædagoger og forsker agerer i felten og i de samskabende processer som *felix aestheticae* dvs. som æstetiske mennesker, hvor det æstetiske forstås som det sensitive og fornemmende. Endvidere er fremlagt, hvordan aktionsforskningslignende tilgange som etnografisk aktionsforskning og refleksionscirkler ikke kun involverer børn, pædagoger og kunstnere, men også involverer forskersubjektets 'spillen med' både som aktiv deltager i de æstetiske processer, men også som samtalepartner i refleksionsrum og som oplægsholder for samtlige deltagere. Desuden illustrerer artiklen, at også forskersubjektets sensitivitet dvs. hendes sensitive fornemmelse for materialitet, former, strukturer og farver er en central vej ind i at forstå deltagernes perspektiv, handlinger og forståelseshorisont. Med afsæt i feltnoter er illustreret, hvordan forskerens sensitive

⁶ Ifølge Ross involverer og aktiverer det æstetiske både det materielle og det mentale: *Aesthetic education has to be rooted in the operation of sensibility, in the feeling for form, for all forms, natural and functional, material and mental* (Ross, 1984, s. 31). I bogen *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser* af Bennyé D. Austring & Merete Sørensen findes en gennemgang af Malcolm Ross' begreb impuls (2006, s. 155-156).

tilgang og 'spillen med' i felten både influerer på processen, men også antager karakter af en forskningsmæssig erkendelsesmembran, da forskeren filtrerer, fortolker og erkender gennem sin sensitive rettetthed. Hermed bliver artiklen i et mere overordnet perspektiv et bidrag til at præcisere kvalitativ forsknings status som skabelse af kontekstbunden viden, hvor forskeren, ligesom deltagerne, er sensitivt tilstede og nedfældet i tid og rum, og derfor ikke kan være neutral eller en flue på væggen. Analyse af pædagogers og børns tegninger i artiklen bidrager ligeledes til viden om, hvordan deltagerne positionerer og positioneres (i de samskabende æstetiske processer), og at disse synes at udspille sig sideløbende med eller i samtidighed med dannelse af relationer og subtilt samspil mellem børn, kunstnere og pædagoger. Dette samspil er analyseret og karakteriseret som henholdsvis ensemblespil, der involverer gestisk viden og som æstetisk samspil, der bygger på sans for samvær eller samspil. Dette benævnes derfor også som samspilsfornemmelser. Både ensemblespil og æstetisk samspil trækker overordnet set på æstetiske dimensioner som det sensitive og fornemmende, på etableringen af mellemverdener og på at møde den anden med åbenhed. Denne tilgang er central både i kunstneriske processer, men også i pædagogiske og i et cross-over herimellem med henblik på at bidrage til børns æstetiske erfaringer i daginstitutioner.

Litteratur

- Ahrenkiel, A., Warming, N., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F. (2012). *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Baarts, C. (2010). Håndværket. Opbygning af viden. I K. Hastrup (red.), *Ind i Verden. En grundbog i antropologisk metode*, 35-50. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bath, C. (2009). When does the action start and finish? Making the case for an ethnographic action research in educational research. *Educational Action Research*, Volume 17, Issue 2, 213-224. <https://doi.org/10.1080/09650790902914183>
- Baumgarten, A.G. (1750/1992). Æstetikken (Aesthetica §§. 1-103). I S. Sørensen (red.). *THEMATA 4. Klassisk poetik i moderne tid. Mellem klassicisme og romantik*, 7-60. Aarhus: Agora-redaktionen, Institut for Oldtids- og Middelalderforskning, Aarhus Universitet.
- Bradbury, H. (2015). *The SAGE Handbook of Action Research*. 3rd rev. edition. London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473921290>
- Brydon-Miller (2008). Ethics and Action Research: Deepening our Commitment to Principles of Social Justice and Redefining Systems of Democratic Practice. I P. Reason & H. Bradbury (eds.), *The SAGE Handbook of Action Research*. 2nd edition, 199-210. London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848607934.n19>
- de Cosson, A. (2002). The Hermeneutic Dialogic: Finding Patterns Amid the Aporia of the Artist/Researcher/Teacher. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLVIII/3, 1-31.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. I M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching. A project of the American educational research Association*. 3rd edition, 119-161. New York: Macmillan Publishing Company.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og Metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. 2. udg., 1. oplag. Aarhus: ACADEMICA.
- Gravesen, D.T. (red.) (2015). *Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Aarhus C: System A/S.
- Gross, S.W. (2002). The Neglected Programme of Aesthetics. *British Journal of Aesthetics*. Volume 42, Issue 4, October 2002, 403-414. <https://doi.org/10.1093/bjaesthetics/42.4.403>
- Grøndahl, J. C. (2000). Indre steder. I J. Rex, *LIMBO Tolv billedsruiter af JYTTE REX*, 9-12. Humlebæk: Forlaget Rhodos.

- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Guss, F.G. (2016). *Barnekulturens iscenesættelser 1, Lekens dynamiske verdener*. 2. oplag. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Harré, R. & Van Langenhove, L. (1991). Varieties of Positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Volume 21, Issue 4, December 1991, 393-407. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1991.tb00203.x>
- Hasse, C. (2010). Den antropologiske læreproces. I K. Hastrup (red.), *Ind i Verden. En grundbog i antropologisk metode*, 71-92. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (1995). *A Passage to Anthropology. Between Experience and Theory*. London: Routledge.
- Højlund, S. (2002): *Barndomskonstruktioner. På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Højlund, A. (2011). *Mind the Gap! Om tegning og tilblivelse*. Ph.d. afhandling, Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering. København: Danmarks Designskole.
- Irwin, R.L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, Volume 48, No. 1, 70-88.
- Juncker, B. (2006). *Om processen. Det æstetiskes betydning i børns kultur*. København: Tiderne Skifter.
- Jørgensen, D. (2012). Fornemmelsens filosofi. Æstetik, fænomenologi og erfaringsmetafysik. I U. Thøgersen & B. Troelsen (red.), *Filosofi og Kunst*, 33-46. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Jørgensen, D. (2014). *Den skønne tænkning. Veje til erfaringsmetafysik. Religionsfilosofisk udmøntet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jørgensen, D. (2015). *Nærvær og eftertanke. Mit pædagogiske laboratorium*. Skive: Forlaget Wunderbuch.
- Kampmann, J. (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. Bind 1 af arbejdsnotat fra Børnerådet. Udgever: Børnerådet. Tryk: Socialministeriet.
- Lassiter, L.E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226467016.001.0001>
- Levy, J.L. (2000). Tilsynekemster. I J. Rex, *LIMBO Tolv billedsuiter af JYTTE REX*, 161-170. Humlebæk: Forlaget Rhodos.
- Mitsumura, M. (2012). *Transforming Multicultural Teacher Education through Participatory Theater – an Arts-Based Approach to Ethnographic Action Research*. Ph.D. thesis from Arizona State University. Published by ProQuest LLC.
- Nielsen, A.M. (2013). Børnetegninger som forskningsmateriale. I K. Rasmussen (red.), *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier*, 115-146. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Nilson, C., Kearing-Salmon, K-A, Morrison, P. & Fetherstone, C. (2015). An ethnographic action research study to investigate the experiences of Bindjareb women participating in the cooking and nutrition component of an Aboriginal health promotion programme in regional Western Australia. *Public Health Nutrition*, Volume 18, Issue 18, 3394-3405. <https://doi.org/10.1017/S1368980015000816>
- Palludan, C. (2004). Bevægelse i pædagogiske institutioner – illustration af en pædagogisk-antropologisk forskningsinteresse. I U. A. Madsen (red.), *Pædagogisk Antropologi – refleksioner over feltbaseret viden*, 149-173. København: Hans Reitzels Forlag.

- Persson, S. (2010). Forskningscirkler – en vejledning. *Gjallerhorn. Tidsskrift for professionsuddannelser*, nr. 12, 4-16. Risskov: VIA University College, Enheden for professionsforskning.
- Rasmussen, K. (2009). Om barndommens institutionalisering – og noget om dens affortryllelse. I S. Højlund (red.), *Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv*, 15-56. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Rasmussen, K. (red.) (2013). *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier – en antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ravn, S. & Duff, C. (2015). Putting the party down on paper: A novel method for mapping youth drug use in private settings. *Health & Place*, Volume 31, 124-132.
<https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.11.010>
- Rose, G. (2012). *Visual methodologies, An Introduction to Researching with Visual Materials*. London: SAGE.
- Ross, M. (1984). *The Aesthetic Impulse*. UK: Pergamon Press.
- Rubow, C. (2010). Samtalen. Interviewet som deltagerobservation. I K. Hastrup, *Ind i Verden. En grundbog i antropologisk metode*, 227-246. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen. I J. Klitmøller & D. Sommer (red.), *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*, 61-82. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tacchi, J. (2015). Ethnographic Action research: Media, Information and Communicative Ecologies for Development Initiatives. I H. Bradbury (red.), *Action Research*. 3rd rev. edition, 220-229. London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473921290.n22>
- Tacchi, J., Foth, M. & Hearn, G. (2009). Action research practices and media for development. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*. Volume 5, Issue 2, 32-48.
- Tacchi, J., Slater, D. & Hearn, G. (2003). *Ethnographic Action Research*. New Delhi: UNESCO, Published by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Zahavi, D. (2008). Fænomenologi. I F. Collin & S. Køppe (red.), *Humanistisk Videnskabsteori*, 121-138. København: DR Multimedie.