

B U P L



2019

Magien ind i Dagtilbuddet Del 3. Teoretiske kapitler



Merete Cornet Sørensen

Sisse Winther Oreskov

Mikkel Snorre Wilms Boysen

(Red)

**AB
SAL
ON**

PROFESSIONS-
HØJSKOLEN
ABSALON

Indhold

Magi og Æstetik	3
Æstetik og Magien ind i dagtilbuddet.....	3
Æstetik som en udtryksform	3
Æstetik og leg	4
Æstetik og læring.....	5
Æstetik og remediering	6
Æstetik og læring i Nærmeste Udviklingszone.....	6
Æstetik og magi	7
Æstetik og pædagogik	9
Æstetik og improvisation.....	11
Opsamling.....	13
Litteratur.....	14
Magi og Kropslighed	15
Børns kropslighed.....	15
Pædagogen som kropslig kulturformidler og kulturskaber.....	18
Kinæstetisk empati	21
Case 1:	21
Case 2:	21
Krop imiterer krop.....	22
Barrierer	24
Afrunding.....	25
Litteratur.....	27
Magi og Kreativitet	28
Enkle virkemidler, der giver magi.....	29
Adfærdsmodificering og/eller magi	29
Magien og hverdagen?	31
Magi koblet til det målbare	32
Magi og forberedelse	32
Magi og improvisation.....	33
Fortættet nærvær, stemthed og humor	33
De fysiske læringsmiljøer og sanserne	34
Æstetisk kompetence	35
Kreativiteten og magien	36

Det forudsigelige og det uforudsigelige	36
Fra I-creativity til We-creativity	37
Faktorer, der fremmer kreativiteten og magien	39
Afrunding	40
Litteratur:.....	41

Magi og Æstetik

Merete Cornét Sørensen

Børn i dagtilbud har mange sprog, som de erfarer og udtrykker sig igennem. Der er kropssprog, verbalsprog og en lang række af æstetiske sprog. Som den italienske pædagog og filosof Malaguzzi (1986) udtrykte det, har vi mennesker 100 sprog, som vi vil kunne anvende under forudsætning af, at de i vores opvækst har haft mulighed for at udvikle sig og blomstre.

De 100 sprog

"Et barn har hundrede sprog
men berøves de nioghalvfems.
Skolen og kulturen
skiller hovedet fra kroppen.
De tvinger én til at tænke uden krop
og handle uden hoved.
Legen og arbejdet
virkeligheden og fantasien
videnskaben og fantasteriet
det indre og det ydre
gøres til hinandens modsætninger."
Loris Malaguzzi (1986)

Æstetik og Magien ind i dagtilbuddet

I forskningsprojektet Magien ind i Dagtilbuddet har vi forskere og det deltagende pædagogiske personale været inspireret af ideen om de 100 sprog. Det har derfor været et bærende element, at børn og voksne i alle institutionerne har arbejdet med både kropslige, verbale og æstetiske udtryksformer som tegning, sang, dans, leg, fortælling og dramatisering. I dette kapitel vil vi fokusere på de æstetiske udtryksformer og kort opridse projektets æstetikforståelse og give eksempler på nogle af de måder, det pædagogiske personale har arbejdet med æstetikken i praksis.

Æstetik som en udtryksform

Det teoretiske afsæt for projektets æstetikforståelse er hentet i klassisk og moderne pragmatisk æstetikteori (Dewey, 2005; Hohr, 2009, Rasmussen, 2014; Austring & Sørensen, 2019). Ifølge den tænkning ses æstetisk virksomhed som en udtryksform – et sprog – der er knyttet til kunstarterne, og som børn og voksne deler på tværs af alder og profession. I dagtilbuddet drejer det sig primært om lege, hvor børnene bruger dramatiske udtryksformer som at lade som om og spille roller. Herudover drejer det sig om musik, billedkunst, drama, film, dans, fortælling og alle hybridformerne herimellem. Det fælles for disse udtryksformer er, at de er kulturelle. Det vil sige, at de indgår, udvikles og overleveres som en del af en kulturel interaktion. Det kan være gennem møde med den professionelle kunst og kultur, men det kan også være gennem det daglige samspil med andre børn og voksne i de praksisfællesskaber og det nærmiljø, man er en del af.

Herudover er alle de æstetiske udtryksformer kommunikative. Dewey (1980) beskriver det således: "Because objects of art are expressive, they are language: Rather they are many languages. For each art has its own medium and that medium is especially fitted for one kind of communication. Each medium says something that cannot be uttered as well or as completely in any other tongue" (Dewey, 1980, s. 106). Det vil sige, at de æstetiske udtryksformer handler om noget, og de anvender et bestemt formsprog til at

Sørensen, Oreskov & Boysen. Professionshøjskolen Absalon. 31.10.2019

udtrykke sig igennem. Dette ses i en lang række eksempler i dette projekt, når børnene maler laver billeder af magiske enge, bier og mariehøns eller agerer hekse, ulve og småbørn. I alle disse eksempler har børnenes æstetiske udtryk en indholdsside, som de handler om, mens de samtidig har en udtryksside, som de formulerer sig igennem. Hvis man kigger nærmere på processen i disse eksempler, så kan man se, at børnene bruger den æstetiske udtryksform til at fortolke indtryk og udtrykke sig, samtidig med at de i selve arbejdet med form og materialer udvikler færdigheder inden for de forskellige æstetiske formsprog. Når børnene i dette projekt maler billeder af en mariehøne og øver sig i at tegne cirkler, som skal blive til mariehønen krop, så er de således i færd med en dobbelt proces, hvor de på den ene side leger med materialerne og tilegner sig nogle udtryksmæssige æstetiske formsprog, samtidig med at de bearbejder deres indtryk af mariehønen til et æstetisk udtryk – et billede.

Æstetik og leg

At spille roller og lade som om i leg er børnehavebørnenes egen primære æstetiske udtryksform, der giver dem mulighed for at bearbejde oplevelser og eksperimentere med handlinger, som de ikke kan mestre i virkeligheden endnu. Det er denne egenskab ved som-om-legen, der gør, at Vygotsky beskriver legen som en måde, hvor børnene alene og i fællesskab kan konstruere hinandens nærmeste udviklingszone (Vygotsky, 1966). Samtidig rummer som-om-legen og de andre æstetiske udtryksformer et lystbetonet potentiale til at overskride hverdagens konkrete virkelighed og indgå i fantasiens verden. I den konkrete verden er det de virkelige hændelser, som sætter rammerne for, hvad man kan opleve, og hvad der kan ske. Omvendt er børnene i legens og fantasiens verden selv med til at bestemme, hvad der sker i de verdener, de selv er med til at skabe, og det er ifølge Vygotsky (1966) netop dette aspekt ved legen, som er med til at skabe dens særlige lystfulde attraktion.

Sidst men ikke mindst rummer legens symbolske karakter mulighed for en dobbelt proces, hvor man på den ene side kan bearbejde og internalisere sociale regler og normer, samtidig med at man i legens univers kan frisætte sig fra disse og lave sjov (Sørensen, 2015). Et eksempel kan ses i case 2, hvor pædagogen med en dukke snuser til børnenes tæer: *Dukken kommer på skift rundt og snuser til børnenes fødder, "Pyha, de lugter, de tæer, puha, puha", børnene griner* (Observation, institution 1). At udstille og overskride disse sociale konventioner i de fiktive æstetiske verdener er for mange børn forbundet med morskab, fordi de genkender den bagvedliggende norm, samtidig med at de på karnevalistisk vis inden for fiktionens frihed har mulighed for at gøre oprør imod denne. Nedenfor er et eksempel på dette hentet fra case 1's temaarbejde om ulven og de tre små grise.

Så gik F ud af rummet, og kort efter kom hun ind igen. Hun havde nu ulvemasken med, som hun tog på, hvorefter hun begyndte at lege farlig ulv, der med kropslig intensitet og en dyb brummende stemme rakte ud efter børnene. Børnene var henrykte og hvinede og lo. "Jeg er sulten," udbrød ulven med sin dybe ulvestemme, og straks begyndte børnene at fodre ulven med alle mulige former for imaginær mad. "Mumsemums" sagde ulven og bøvsede til børnenes henrykkelse højlydt efter hvert nyt måltid, børnene gav den. Nu ville børnene også prøve masken, og de, der ønskede, fik lov efter tur. Hver gang et barn med masken på sagde noget med dyb ulvestemme, vagte det jubel blandt de andre børn. Det var en stor spontan fælles leg og et magisk øjeblik, og flere uger efter legede børnene stadig sultne ulve, der bøvser og jager hinanden på legepladsen. (Observation, institution 1)

I dette projekts cases sås som i ovenfor beskrevne eksempel en række praksisser, hvor pædagogerne i deres legende arbejdsform og magiske iscenesættelse af de pædagogiske forløb hentede inspiration fra og anvendte legens særlige som-om-karakter og lystfulde former i deres pædagogiske praksis. Omvendt sås

der en række eksempler på, at børnene hentede inspiration fra de pædagogiske forløb og videreførte og videreudviklede tematikker, roller og udtryksformer i egne lege.

Der var således en dialektik mellem pædagogernes æstetiske praksis og børnenes egne lege, hvor det pædagogiske personale på deres side hentede inspiration fra børnenes leg, samtidig med at børnene omvendt hentede inspiration til deres egne lege fra deltagelse i den pædagogiske praksis. Opsat i en model ser det således ud:



Model 1: Modellen viser den dialektiske relation mellem børneinitierede lege og de pædagoginitierede legende og magiske praksisser.

Æstetik og læring

Når pædagoger og børn i dette projekt bruger en række æstetiske udtryk til at bearbejde oplevelser og skabe æstetiske udtryk, så kan det med afsæt i projektets æstetiskforståelse pragmatisk æstetik ses som en æstetisk læreproces. En æstetisk læreproces kan overordnet beskrives som en impulsbåren proces, hvor børnene får impulser, der inspirerer dem til at omforme indtryk af verden til æstetiske udtryk (Austriing & Sørensen, 2006, 2019). Dette ses eksempelvis i nedenstående case, hvor mødet med de levende mariehøns tjente som en kollektiv impuls til børnene, der førte til forskellige æstetiske udtryk, der gensidigt inspirerede og kvalificerede hinanden for til sidst at ende op med en række færdige malerier, der igen kunne tjene som impuls for nye æstetiske processer.

Nu tager B et glas med levende mariehøns frem, som hun viser til børnene. Der er helt stille i lokalet, og børnene følger opmærksomt med – det her er spændende. B lader glasset gå på omgang, og børnene holder forsigtig på det, mens de kigger interesserede på de små mariehøns. Så giver B børnene forklæder på og giver hvert barn den paptallerken, de ugen før havde malet rød eller gul, samt en pensel og et bæger med maling. "Så, nu kan vi male sorte pletter på mariehønen," forklarer B og henter glasset med mariehøns, så børnene kan se på dem, mens de maler. Børnene kigger på glasset og maler sorte pletter på deres mariehøns. (Observation, institution 1)

Opsat i en model ser det sådan ud:



Model 2: Modellen viser, hvordan børnenes indtryk gennem en æstetisk mediering omsættes til udtryk, der igen rummer nye indtryk, der kan udtrykkes, og så videre.

Æstetik og remediering

Når børn bearbejder oplevelser af kunstnerisk karakter, så bearbejder de en oplevelse, der allerede er bearbejdet af kunstneren. Dette er tilfældet i dette projekt i de cases, hvor pædagogerne læser bøger for børnene, spiller teater for dem eller viser dem film. Eftersom det drejer sig om at bearbejde og udtrykke noget, der allerede er bearbejdet og udtrykt, kalder Kusk (2017) med afsæt i sin forskning denne proces for en remedieringsproces og peger på, at en sådan remedieringsproces kan rumme stor mulighed for, at de deltagende børn kan fortolke et æstetisk indtryk på mangfoldige måder, der både perspektiverer og kvalificerer børnegruppens fælles æstetiske arbejde (Kusk, 2017). I dette projekt har pædagoger og børn arbejdet med en række æstetiske udtryksformer og læreprocesser, både i direkte medieringer af oplevelser og med afsæt i fortolkninger af allerede medierede æstetiske udtryk. Disse medieringsprocesser har alle fulgt den ovenstående procesmodel, og der har i en lang række af de pædagogiske forløb både indgået impulser fra direkte møder med eksempelvis levende mariehøns og fra allerede medierede udtryk som børnebøger, fortællinger, film og sange. Disse forskellige medieringsformer har således suppleret og perspektiveret hinanden i de konkrete pædagogiske praksisser. Fælles for alle æstetiske processer i dette projekt er, at børnene i legen og arbejdet med udtryksformerne har haft mulighed for at lære noget om følgende:

- Formsproget og materialerne, eksempelvis at øve sig i at male med vandfarver.
- De tematiske indhold, eksempelvis om dyr, eventyr og alle de følelser og oplevelser, som eksempelvis gennemleves i dramatiseringerne og udtrykkes gennem billedkunst.
- Sig selv og hinanden, når de skaber sammen og eksempelvis afprøver og udvikler nye færdigheder.
- Kreativitet, når de skaber noget sammen, får ideer og omsætter ideer til handling.

Æstetik og læring i Nærmeste Udviklingszone

Alle børn er født med dispositioner for at lære musik, dans, drama, billedkunst, fortælling m.m. (Dewey, 1980; Vygotsky, 2010). Disse dispositioner kan så udvikles til kompetencer, når børnene indgår i et samspil med andre børn og voksne i den kultur, de er en del af. Det vil sige, at disse kompetencer læres og udvikles i samspil med nogle andre, der allerede kan dem, det, som med Vygotsky (1978) kan kaldes for mere kompetente andre. I en lang række af dette projekts cases ses eksempler på, at pædagogerne indgår som Sørensen, Oreskov & Boysen. Professionshøjskolen Absalon. 31.10.2019

mere kompetente andre i samspil med børnene. Dette ses i særlig grad i de mange eksempler, hvor pædagogen som i en art mesterlære går foran og leder processer og indfører børnene i forskellige æstetiske sprog og teknikker. Hermed giver pædagogerne børnene impulser til og rammer for at lade sig inspirere, tage ved lære, eksperimentere med og tilegne sig en række sprog og udtryksformer, som de endnu ikke mestrer på egen hånd. Et eksempel på dette er en værkstedssituation med de treårige, hvor børnene laver mariehøns af paptallerkner:

Pædagogen tog en tallerken frem, hun selv havde malet, og viste, hvordan man kunne lime plastikøjne på og klippe ben af sugerør, som man limer på. Nu skulle børnene selv prøve, og alle valgte plastikøjne, som de ville sætte på. Der var en dreng, der sagde til pædagogen: "Det kan jeg ikke," hvortil pædagogen svarede: "Nej, men du kan jo lære det, og jeg skal nok hjælpe dig". Så rakte pædagogen drengen æsken med øjne, hvor han valgte et par stykker, og hvor pædagogen viste ham, hvordan han skulle tage en smule lim og klistre det på. Nu klistrede pædagogen og drengen i fælleskab det ene øje på, og bagefter forsøgte drengen sig helt selv med det andet. (Observation, institution 1)

I mange af dette projekts cases var der imidlertid en mere dynamisk interaktion mellem børn og voksne i legene og de æstetiske processer. Det var som oftest pædagogerne, der satte processerne i gang, men løbende indgik børnegruppen med ideer og handlinger, og processerne udvikledes herigennem til at være båret af en mere ligeværdig samskabende karakter.

Nu får børnene mulighed for at lege med materialerne igen. De leger frit på stuen sammen med de voksne. Nogle prøver at bygge med materialerne, andre kaster med dem og undersøger dem, og endnu andre prøver som ulven at puste til materialerne. Alle deltager i disse eksperimenter, både børn og voksne, og det er tydeligt, at de undervejs bliver inspireret af hinanden til at bygge, puste og kaste med materialerne på mange forskellige måder. (Observation, institution 1)

I dette eksempel ses det, at børn og voksne gensidigt inspirerer hinanden og i fælleskab udvikler deres kollektive praksis. I en sådan kollektiv praksis erstattes den enkelte læremester med kollektivet med dets samlede mængde af viden og færdigheder. Hermed kommer kollektivets samlede mængde af viden og færdigheder til at skabe et højere niveau end den viden og de færdigheder, deltagerne har hver for sig. Det er således gruppen af børn og voksne tilsammen, der skaber hinandens nærmeste udviklingszone, der med Sørensen (2015) benævnes kollektiv NUZO.

Æstetik og magi

Som vi har set i det ovenstående, kan børns æstetiske virksomhed rumme en række kollektive og subjektive læreprocesser. Imidlertid har vi i dette projekt haft fokus på, at de æstetiske processer ikke bare skulle være lærerige, men yderligere i sig selv rumme lystbetonede, sanselige, spændende og sjove oplevelser, der fra barnets perspektiv ville kunne ses som det centrale. Når børn leger, danser, synger eller maler sammen, så indgår de i processer, der er livgivende og meningsfulde i sig selv – det føles simpelthen godt. Denne lystbetonede oplevelse af at lege sammen og udvikle fælles eventyrlige, pirrende og sjove æstetiske praksisser har været en grundlæggende drivkraft i dette projekt. Det pædagogiske personale har derfor bevidst søgt at etablere stemninger, der havde en legende karakter, hvor der var fokus på at træde ud af hverdagsuniverset og ind i fælles fiktive universer, hvor børn og voksne leger og lader som om på en fælles fokuseret, intens og flowpræget måde. Det centrale er, at der bliver skabt en stemning, hvor pædagogen med æstetiske virkemidler, kropssprog og mimik med reference til Gregory Bateson (1983) signalerer til børnene, at dette ikke er en almindelig samling eller det almindelige hverdagsliv, det er en 'leg' med den helt særlige lystbetonede og autoteliske karakter, som alle lege rummer.

For at søge og skabe denne magiske stemning var det projektets mål, at pædagogerne skulle facilitere processer, hvor børnene fik impulser til legende og skabende æstetiske processer og udviklede positive forventninger og stemthed. Nedenstående klip er et eksempel på dette.

Alle 22 børn er samlet på stuen i en rundkreds på gulvet til den sædvanlige samling. Pludselig banker det på døren, og en pædagog fra nabostuen kommer ind med en guldæske, der er en gave til børnene med noget, de skal bruge til at lege med. Hun giver stuepædagogen G gaven, og børnene følger intenst med. Der er en helt magisk forventningsfuld stemning i rummet. Forsigtigt åbner G æsken og tager de ting frem, der er deri. Det er nogle små mursten, nogle grene og noget halm. Børnene er opslugte. G går rundt i kredsen med materialerne, og alle børnene får lov at røre ved dem. (Observation, institution 1)

I en lang række af dette projekts cases anvendte pædagogerne som i ovenstående eksempel forskellige æstetiske virkemidler til at skabe en stemt forventning og den legende, lystfulde og magiske stemning. Dette skete dels gennem indretning af rum, baggrundsmusik og anvendelsen af forskellige symbolske rekvisitter og iscenesatte overraskelser. Herudover brugte pædagogerne i flere pædagogiske praksisser hånddukker til at skabe magiske og intense stemninger og indfange børnene i de legende pædagogiske praksisser.

Ifølge Ahlcrona (2009) rummer pædagogisk brug af dukker et stort lærings- og dannelsesmæssigt potentiale for de deltagende børn, idet børnene subjektiverer dukken og relaterer sig emotionelt og engageret til denne. Herved får pædagogen mulighed for gennem sine dukkespil at indgå i legende og meningsfulde dialoger med børnene, hvor dukken fungerer som et medierende redskab i samtalen og i relation til de indholdsmæssige temaer, som berøres (Ahlcrona, 2009). I dette projekt har vi været inspireret af Ahlcronas forskning, men vi var yderligere, med inspiration fra egen forskning (Sørensen, 2015, 2018, 2019), optagede af, hvordan dukken kan fungere som en legende og magisk impuls og et inspirerende samlingspunkt i pædagogernes arbejde med børnene. Nedenstående klip er et eksempel på dette:

Nu fortæller pædagogen at hende hånddukke Maggi har glædet sig så meget til at møde børnene, fordi den har fået at vide, at børnene er så søde og kan alt muligt." Kan I alt muligt " spørger Maggi børnene. Og det svarer de med glitrende øjne ja til. Så vinker Maggi med armene, "se hvad jeg kan, det kan I ikke" siger hun, og straks vinker børnene grinene tilbage og Maggi falder overasket omkuld. Der opstår nu en næsten euforisk stemning, hvor pædagogen klovner med dukken og børnene griner og leger med. (Observation, institution 1)

Sidst men måske væsentligst blev stemtheden og den magisk legende stemning skabt af den måde, pædagogerne på legende vis indgik i dialogiske og improviserede samspil med børnene. I de ovenfor beskrevne eksempler lykkedes det pædagogerne at skabe forventningsfulde, glade, stemte og magiske øjeblikke sammen med børnene. Hvis man analyserer disse eksempler, kan man se, at de har følgende fællestræk:

- De bygger alle på en fælles overenskomst om at indgå i og skabe fælles fiktioner. Alle børn og voksne er indforstået med, at det "bare er noget, vi leger", hvilket skaber en fælles legende stemning.
- Der indgår overraskende, sanseligt pirrende og stemningsgivende elementer, der skaber en fælles fokuseret opmærksomhed fra alle deltagere.
- Der indgår humor – hvor konventioner overskrides, overraskelser opstår, og der bevidst inddrages legende praksisser.

Ud fra ovenstående kan vi se, at de magiske øjeblikke i det pædagogiske arbejde i dagtilbud etableres i fællesskaber, der gennem legens symbolske tilgang er frisatte fra almindelig hverdagstilstedeværelse og rummer overraskelser og humor.

At det i dette projekt af både børn og voksne er blevet oplevet som menings- og lystfuldt at indgå i og arbejde med de mange æstetiske processer, skal imidlertid ikke ses som en modsætning til de læringsmæssige potentialer, idet målet i dette projekt har været, at lyst og læring skal gå hånd i hånd. Det pædagogiske personale har derfor arbejdet systematisk med at skabe pædagogiske læringsmiljøer, hvor børnene får mulighed for at indgå i processer, der dels opleves som spændende, sjove, pirrende og magiske. Samtidig har disse processer tjent som impulser til, at børnene har kunnet indgå i længerevarende æstetiske læreprocesser, hvor de omsætter indtryk til udtryk og indgår i kollektive samspil omkring disse og udvikler ny viden, færdighed og kompetence i den kollektive NUZO.

Æstetik og pædagogik

Som en rød tråd i hele projektet har der været fokus på pædagogens rolle som facilitator for de forskellige magiske, æstetiske, kreative og legende læringsmiljøer. Som beskrevet ovenfor er æstetik et sprog, der skal læres og udvikles i et samspil med kompetente andre, som en del af et samskabende fællesskab. I den forbindelse har det pædagogiske personale haft en central rolle som kulturformidlere, hvor pædagogerne har gået foran som mestre og indført børnene i eksisterende kulturer og formsprog. Herudover har de haft en bærende funktion som kulturskabere, der både skaber rammerne for de æstetiske læringsmiljøer, og som kulturskabende rollemodeller og medspillere, der gennem deres samspil med børnene er med til at skabe en legende og kreativ samværs- og samarbejdsform.

Herudover blev der i mange af dette projekts cases arbejdet med pædagoginitierede forløb, hvor pædagogen gik foran og gav impulser til børnenes æstetiske praksis, hvor de eksempelvis fortalte eller læste historier, sang og spillede dukketeater for børnene eller lavede forskellige værkstedsaktiviteter, hvor pædagogerne som kulturformidlere indførte børnene i forskellige udtryksformer og formsproglige teknikker. Nedenstående eksempel er hentet fra et forløb, der tog sit afsæt i eventyret om ulven og de tre små grise.

Pædagogerne har inden dagens forløb delt børnene i mindre grupper på fem-seks børn og en voksen i hver gruppe. I dag samles to af disse grupper på stuen ved bordene, hvor pædagogerne har lagt forskellige materialer frem. Der er pinde og halm, lim og papir og farver. "Vi skal lave billeder af historien om de tre grise og ulven," forklarer de voksne, og alle går i gang. De fleste af børnene kaster sig ud i processerne og ser ud til at hygge sig i smågrupperne, mens de eksperimenterer med materialerne, kigger på hinandens billeder og selv skaber deres egne billeder. De voksne er med i hele processen, hvor de dels snakker med børnene om deres billeder og de forskellige materialer, dels selv eksperimenterer med materialerne og laver egne billeder. De billeder, de voksne laver, er dels inspireret af børnenes udtryk, men de tjener samtidig som inspiration til børnene. Børnene i Institutionen er vant til at tegne eller på anden vis udtrykke sig visuelt og virker meget fortrolige ved og glade for arbejdsformen. I Pædagogen G's gruppe er der dog en enkelt pige, som vi kalder A, som længe sidder og fingerer ved materialerne uden at komme i gang med at lave sit billede. G spørger pigen, om hun ikke skal lave et billede ligesom de andre, men hun ryster bare på hovedet og kigger ned i bordet. "Skal jeg hjælpe dig," spørger G, og nu kigger A op og nikker og smiler lidt. "Skal vi sætte nogle pinde på?" spørger G, og pigen nikker, og sammen limer de nogle pinde på papiret. Sådan fortsætter processen noget tid, hvor pædagog og barn arbejder sammen om at lave billedet. Da billedet er færdigt, bliver det hængt op, og næste dag viser A mig glædestrålende sit billede, der hænger sammen med de andre i gangen. (Observation, institution 1)



Billede: Grisenes hus

I det beskrevne eksempel indgik pædagogen i et samspil med børnene, hvor hun som kulturformidler og mere kompetent anden indgår i et direkte mesterlærerlignende samspil med det enkelte barn og her, med henvisning til Vygotsky (1978), medvirker til at etablere barnets nærmeste udviklingszone.

For at inddrage børneperspektivet og lade børnene få vid medindflydelse i processerne igangsatte det pædagogiske personale i en lang række samspilssituationer, hvor de godt nok gav impulser, men hvor der løbende opstod improviserede samspil med børnene, hvor både børn og voksne indgår som kreative medspillere. Nedenstående klip er et eksempel på dette.

Nu udspiller der sig igen en magisk seance, hvor pædagogen er i rolle som ulv, og hvor børnene foreslår alt muligt, hun skal spise, og som de så alle sammen leger, at de spiser – børnene kommer med den ene idé efter den anden, og både børn og voksne leger, at de spiser den imaginære mad. Det er en fest – nogle foreslår lækker mad, som de frydefuldt smager på, andre væmmelig og ulækker mad, der spises vildt og voldsomt, og som ind imellem bliver spyttet ud igen. Både børnene og de voksne bliver hele tiden inspireret af hinanden både med ideer og med de kropslige udtryksformer, der indgå.

Selv om man analytisk kan dele pædagogens arbejde op i henholdsvis en funktion som kulturskaber og en funktion som kulturformidler, så viste det sig i dette projekt, at disse funktioner ikke fremstod isoleret, men derimod indgik som forskellige delaspekter af de samme forløb, hvor pædagogerne kunne indgå i flere funktioner samtidigt eller på skift. Nedestående klip hentet fra begyndelsen af temaet om ulven og de tre små grise er et eksempel på dette.

Børnene sidder på gulvet i en rundkreds på madrasser. Pædagogen B sidder på en lille skammel ved siden af med en billedbog. Hun læner sig frem mod børnene og smiler. Nu åbner hun så bogen og begynder at læse. Hun læser langsomt og indlevet, viser billeder og spiller roller med forskellige stemmer, mens hun læser. Spontant begynder børnene at lave lyde og bevægelser til fortællingen, og den anden pædagog C følger trop. I løbet af et øjeblik fanger Pædagogen B ideen og laver nu deciderede pauser i sin oplæsning, hvor børnene kan interagere og spille med. Når husene bygges, laver børnene eksempelvis byggebevægelser, når ulven puster husene omkuld, så puster alle, og når grisene løber, laver både børn og voksne løbebevægelser med benene. (Observation, institution 1)

I dette eksempel indgår pædagogen som kulturformidler, når hun læser eventyret for børnene og senere præsenterer dem for en række æstetiske udtryksformer, som de bruger til at udfolde og udforske eventyrets underliggende tematikker med. Herudover indgår hun som kulturskaber gennem de overordnede valg af tema for aktiviteten, struktur og samspilsformer og gennem sin måde at indgå i samspillet med børnene i dialogiske samspil i oplæsningsituationen.

Æstetik og improvisation

Ifølge Svendsen (2014) kan pædagogens arbejde med æstetiske praksisser sammenlignes med jazzmusikeren. Begge skal mestre et håndværk som en kontekstuel ramme for de frie improvisationer, der kan udspille sig inden for denne ramme, og begge skal være åbne over for det uforudsete og kunne indgå i kreative samspil i en her og nu-kontekst (Svendsen, 2014). I dette projekt så vi en række situationer, hvor pædagogerne i de forskellige forløb gav impulser og satte rammer, men som en integreret del af aktiviteten i vid udstrækning åbnede op for børnenes input. At åbne op for børneperspektivet i de konkrete forløb betød, at pædagogerne måtte være i stand til at gribe børnenes input og på improvisatorisk vis bygge videre på disse. Et eksempel på en sådan improvisation kan ses i nedenstående case, der tager sit afsæt i en værkstedssituation, hvor temaet fastholdes, selvom rammen udfordres, og hvor det lykkes pædagogen at gå med i børnenes improvisationer og bevæge sig ud af nogle uforudsete tangenter for efterfølgende at vende tilbage til temaet og rammen igen.

”Så skal I male sorte pletter på mariehønen,” forklarer B og henter glasset med mariehøns, så børnene kan se på dem, mens de maler. Børnene kigger på glasset og maler sorte pletter på deres mariehøns. Der er en afslappet og hyggelig stemning i rummet med baggrundsmusik og tid til at male og snakke om mariehøns. Pludselig slipper en mariehøne ud af glasset og kravler ud på bordet mellem børnene. Stemningen bliver med et mere intens, og børnene ser opslugte på, at den levende mariehøne bevæger sig rundt på bordet. Nogle børn stikker hånden frem og lader mariehønen kravle på deres hånd, mens de gyser lidt og småler. ”Forsigtig med den,” siger B, ”den er levende”. Alle glemmer at male, og nu begynder børn og voksne at snakke om, hvad mon mariehøns spiser, og en lille dreng på tre år fortæller os andre, at det er bladlus. Hvilket vi er meget imponerede over, at han ved. Til sidst flyver mariehønen op og cirkulerer rundt i stuen, og børnene rejser sig spontant og følger med. De ”flyver” rundt i rummet med armene ud som vinger. Også B rejser sig og ”flyver” til børnenes store morskab rundt i rummet med armene ud til siden. Til sidst flyver mariehønen over i vinduet, og børn og voksne følger med. Den svirrer rundt og flyver op mod ruden. ”Hvad mon den vil,” spørger pædagog B børnene. ”Den vil ud,” svarer en. ”Hvorfor mon det,” spørger B, og et barn siger, at den vil ud at finde noget at spise, et andet, at den vil ud til sin mor og far. Så bliver B og børnene enige om at lukke den ud, og B åbner vinduet, mens alle står i en lille rundkreds rundt om hende og ser mariehønen flyve væk. ”Skal vi ikke gå over og tegne alt det her?” foreslår B, og de vender tilbage til deres tegninger. (Observation, institution 1)



Billede: Mariehøne slipper løs

At slippe styringen og begive sig ud i åbne, improviserede fortællinger og samspil, hvor børnenes input havde en hovedrolle, viste sig imidlertid for nogle af de deltagende pædagoger ikke altid at være lige let. En pædagog udtrykker det således: "Hvis man har det der i sig, med noget fantasi og noget historiefortælling, så kommer det nemmere, det kan vi jo også se på os kollegaer indbyrdes. Der er nogle, der er til det, og så er der nogle, der slet ikke kan lidt det, men gør noget andet. Det kommer også an på, hvordan man er som menneske" (Interview 1, Institution 2, s. 3).

Andre pædagoger pegede på den anden side på, at det improvisatoriske arbejde med børnene ikke så meget krævede ekspertise som mod til at turde bevæge sig ud i det ukendte under sikker forvisning om, at selv om samspillet med børnene tager uforudsete drejninger, så er det i sig selv ikke et problem, men en resurse. En pædagog formulerer det således: "Men det er jo den erfaring, vi har fået efter at have arbejdet sammen at okay, så kan vi planlægge sådan her, og så skal den lige forandre sig igen på en eller anden måde, og så kan vi sige, okay, hvordan gør vi det så. Det kan godt være, at vi lige har siddet og sagt, vi gør det på denne her måde, men så er det også, at man går ind sammen med børnene og deres ideer og så bliver man hele tiden nødt til at justere det. Så det er godt at have sådan nogle grundpiller, man ligesom kan bygge på, men så hele tiden være åben for, at det måske tager en anden vej." (Interview 1, Institution 1, s. 13).

For at både børn og voksne skulle have lyst og gåpåmod til at begive sig ud i improvisatoriske processer, viste det sig i løbet af projekt at være betydningsfuldt, at det pædagogiske personale fik skabt et varmt og trygt læringsmiljø. Nedenstående klip fra en morgensamling er et eksempel på, hvordan pædagogerne med små tiltag skabte en positiv og varm stemning i samspillet med børnene og sikrede, at alle kunne være med.

Så går J rundt i kredsen og alle børn får et knus og et lille kild, og børnene vrider sig lidt og griner til hinanden. Og nu går H med i legen og kravler ind i midten af kredsen og kilder børnenes ben. Der opstår en livlig, næsten euforisk varm og glad stemning børn og voksne imellem. Alle børnene er med i fælleskabet og både børn og voksne ser ud til at nyde situationen i fulde drag. (Observation, institution 1).

På samme måde viste det sig at være betydningsfuldt for de voksnes eget arbejde med improvisation og æstetiske praksisser, at der var et trykt arbejdsmiljø de voksne imellem. Som ovenfor beskrevet kan det kræve mod at begive sig ud i det ukendte og improvisere sammen med børnene, og dette faglige mod viste

sig at være afhængigt af, i hvor stor udstrækning det pædagogiske personale bakkede hinanden op i at udvise det. En pædagog udtaler i den anledning: *Det kræver en tryghed i personalegruppen at kunne spørge ind til hinanden – oplever man at man får noget konstruktivt tilbage, som man kan arbejde med. Og at man tør eksperimentere lidt med nogle ting med børnene. Hele tiden evaluere og justere ud fra den respons man får i sin umiddelbare evaluering. Ligesom børnene har brug for trygge rammer, er der også brug for dem kollegialt. Så man tør kaste sig ud i noget nyt.* (Interview 2, Institution 2, s. 4).

Opsamling

Som vi har set i denne artikel kan æstetik ses som en udtryksform, et sprog, der tilegnes og videreudvikles i sociale fællesskaber. Dette medfører, at pædagogen får en central rolle som facilitator for og lærermester i børnenes æstetiske praksisser.

Herudover har vi set, at det æstetiske sprog indgår i børnenes holistiske læreprocesser og kan ses som børnenes måde at bearbejde og udtrykke, oplevelser, fornemmelser og indtryk, samtidig med at processerne i sig selv kan opleves legende lystfulde og magiske praksisser, der bærer formålet i sig selv.

Endelig ses de pædagogiske forløb som et samspil mellem tematiserede rammeforløb og improvisation, hvor pædagogerne både går foran som kulturformidlere, kulturskabere og ved siden af som improviserende medspillere. I dette arbejde trækker pædagogerne dels på egne æstetiske kompetencer, dels på en udfoldet kompetence til at improvisere både inden for den enkelte æstetiske udtryksform og inden for den pædagogiske aktivitets rammer som sådan.

Litteratur

- Ahlcrona, M. F. (2009). *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2006). *Æstetik og Læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2019). *Æstetiske læreprocesser i skolen*. I : Karlsen K. H. & Bjørnstad G. B. (red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Oslo : Universitetsforlaget, Oslo
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2018). *Æstetik, leg og læring*. I : Austring, B. D. (red.), *Det blev en sommerfugl! Inspiration til dagtilbudsbørns møde med kunst, kultur og kulturarv*: (s. 12-14). København: Slots- og Kulturstyrelsen.
- Bateson, G. (Årgang 4. nr 4 1983). En teori om leg og fantasi. *Centring årgang 4. nr 4*, s. 209-223.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee Book.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Hohr, H. (2009). Å føle, å oppleve, å begripe. I :K. Steinsholt, & S. Dobsom, *Verden satt ut av spill* (s. 65 -77). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge.
- Kusk, H. (2017). Drama, dissensus, remediering og en baskende sommerfugl, I: *Drama, teater og demokrati*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Malaguzzi, L. (1986). Et barn har hundrede sprog. I Walin, K., *Et barn har hundrede sprog: om den skabende pædagogik på de kommunale daginstitutioner i Reggio Emilia, Italien*. København: V.U.M.
- Rasmussen, B. (2013). Teater som Danning - I Pragmatisk-Estetiske Rammer. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS, Fagbokforlaget.
- Svendsen, S. (2014). I:Tidsskrift for nordisk barnehageforskning, 8(7), 1-14.
- Sørensen, M. & Falk Hansen, N. (2018) *Lærende Partnerskaber mellem Dagtilbud og Kulturinstitutioner*. Forskningsrapport. Jelling: HistorieLab.
- Sørensen, M. C. (2019). *Æstetik og Dagtilbudspædagogik*. I: Cecchin. D. (red), *Barndomspædagogik i Dagtilbud*. København: Akademisk Forlag. Ny revideret udgave.
- Sørensen, M. C. (2018). Lav teater med stationsmodellen. I :Austring. B.D. (red.), *Det blev en sommerfugl! Inspiration til dagtilbudsbørns møde med kunst, kultur og kulturarv*. (s. 54-55). København: Slots- og Kulturstyrelsen.
- Sørensen, M. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompentence*. København: DPU
- Vygotskij, L. S. (2010). *Fantasi og kreativitet i Barndommen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1966). *Play and its Role in the Mental Development of the Child*. Lokaliseret den 9. 10 2012 fra Marxism Internet Archive (marxists.org) 2002:
- Sørensen, Oreskov & Boysen. Professionshøjskolen Absalon. 31.10.2019

Magi og Kropslighed

Sisse Winther Oreskov

Som kulturformidler og kulturbærer spiller pædagogens måde at sætte sig selv i spil, og dermed pædagogens kropslige udtryk, en stor rolle. I dette kapitel vil vi komme med eksempler på dette samt beskrive, hvad det betyder for børnenes udvikling, læring, trivsel og dannelse. Vi vil diskutere, hvilke barrierer der kan være, for at pædagogen sætter sig kropsligt i spil i det pædagogiske arbejde, for afslutningsvis at reflektere over, hvordan der kan skabes kropslige og magiske læringsmiljøer. Men først vil vi redegøre for, hvilken betydning kropslige erfaringer har for de 0-6-årige.

Børns kropslighed

0-6-årige børn er i verden gennem kroppen, og deres tilgang til verden er sanselig. Dette er nedenstående iagttagelse fra en formiddag i vuggestuen et eksempel på:

Det er formiddag i vuggestuen, og der er lagt op til en løst struktureret aktivitet med madrasser, bænke og musik. Pædagogen A tager 5-6 små madrasser ind på stuen. Børnene hviner, hopper og klapper, der er stor glæde ved at se madrasserne. Børnene eksperimenterer med bevægelser på madrasser og bænke. De siger ofte, hvad de gør (hopper, hopper) og inspirerer hinanden til bevægelse (hop, klap, bære på ting).

Der tændes for musikken, og den giver børnene energi i legen, og de "rocker" ved at bukke i knæene. De voksne spejler og sætter ord på børnenes initiativer, hvilket styrker dem i at eksperimentere og blive i initiativet. Der kommer mange hvin og glæde til udtryk ved hop og trommen på lårene. Mange børn søger selv nye udfordringer og bevæger sig rundt i rummet. Der er også enkelte, der har brug for en hånd fra en voksen. En dreng krammer Pædagogen A's ben bagfra, mens hun står med et andet barn på armen, som hun skærmer lidt fra larm og uro ved at tale om billederne på væggen. Børnenes kroppe er stort set i bevægelse hele tiden. De bliver ikke nødvendigvis længe i det samme, men vender ofte tilbage igen og igen. Der er især en dreng, der er meget aktiv, han er den første til at afprøve redskaberne, hver gang der kommer nye ting ind i rummet, og han inspirerer og inspireres af de andres bevægelser. På et tidspunkt trænger han til en pause og lægger sig på en blå "trappemadrass" med hovedet nedad, hans blik er sat på "uendelig", og han er helt i ro med sig selv, midt i rummet, der ellers er fyldt med aktivitet. (Observation, institution 2)



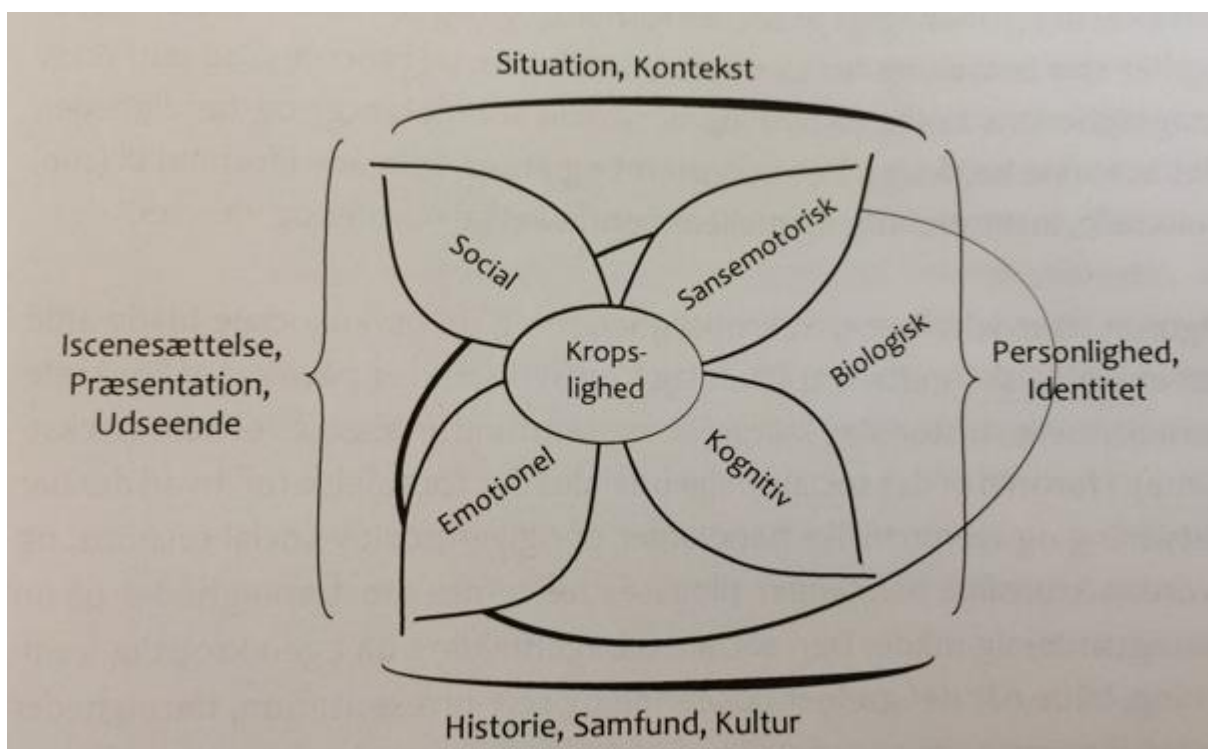
I denne aktivitet skaber pædagogerne et læringsmiljø, hvor der er mulighed for at udfolde sig kropsligt på mange måder. Pædagogerne har skabt en ramme, hvor børnene kan være aktive medskabere, og hvor deres initiativer bliver mødt. Børnene får rig mulighed for at gøre sig alsidige kropslige erfaringer med, hvordan de kan udfolde sig i interaktion med det læringsmiljø, der stilles til rådighed. Børnene udtrykker mange følelser gennem aktiviteten (glæde ved, at madrasserne kommer ind på stuen, gråd, når de falder, vrede, når de vil have den samme ting, begejstring, når de spiller på trommerne m.m.). Pædagogerne møder og rummer alle følelserne.

Sørensen, Oreskov & Boysen. Professionshøjskolen Absalon. 31.10.2019

I mange af de andre aktiviteter, der er blevet arbejdet med i dette projekt, har der ligeledes været rig mulighed til, at børnene har kunnet gøre sig kropslige erfaringer. Et eksempel på dette er arbejdet med Hans og Grete, hvor historien er blevet erfaret kropsligt på mange måder, der er gået tur, hvor der er blevet lagt krummer på vejen for at kunne finde tilbage, der er spillet teater, hvor børnene er indgået i forskellige roller og har oplevet forskellige positioner og følelser, der er bygget fængsel og pandekagehus, der er blevet hugget brænde og bagt pandekager m.m.

Børns kropslighed handler ikke kun om at være i bevægelse og mærke en krop, der bevæger sig, men også om at have en rolig kontakt til sin krop og mærke kroppen i ro¹. Dette er der b.la. blevet arbejdet med på Blå stue i Institution 2, hvor der er blevet arbejdet med middagsmagi.

Som det fremgår af ovenstående, er kropsligheden i centrum for barnets udvikling, hvilket kan illustreres med nedenstående model:



(Moser, 2012, s. 17)

I blomstermodellen er kropsligheden i centrum, og de fire kronblade illustrerer, hvordan kropsligheden står i relation til, og samtidig er en del af, sociale, emotionelle, kognitive og sansemotoriske processer, og den

¹ Dette fremgår af § 9 i bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i læreplanstemaet "Krop, sanser og bevægelse":

1. Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte, at alle børn udforsker og eksperimenterer med mange forskellige måder at bruge kroppen på.
2. Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte, at alle børn oplever krops- og bevægelsesglæde både i ro og i aktivitet, så børnene bliver fortrolige med deres krop, herunder kropslige fornemmelser, kroppens funktioner, sanser og forskellige former for bevægelse.

bygger således på et holistisk dannelsessyn. Nedenfor forklares de enkelte kronblade, og der kommer med eksempler på, hvordan der er arbejdet med dette aspekt i nærværende projekt.

- **Det sansemotoriske blad** relaterer sig til barnets muligheder for at få sansemotoriske oplevelser og erfaringer og derigennem videreudvikle kroppens funktioner og bevægelsesmuligheder. I dette projekt har børnene gjort sig rige sansemotoriske erfaringer. De har klippet, kravlet, gået tur, spillet roller, hoppet, danset, mærket sig selv i fantasirejser m.m.
- **Det kognitive blad** omhandler både den viden, barnet helt konkret får omkring kroppens funktioner, men også den mere "tavse viden" og kroppen som redskab for at skabe viden. Under dette aspekt hører arbejdet med barnets motorik som en del af fundamentet for den sproglige udvikling (Iversen, 2010), barnets forståelse af, hvorfor hjertet banker, eller at det har en ryg, selv om den ikke kan ses, og kropslige erfaringer, der er med til at øge den matematiske opmærksomhed (Jensen, 2015; Reikerås, Moser & Tønnessen, 2017). Dette aspekt er bl.a. blevet udviklet gennem fordybelse i eventyr, som på forskellige måder har været med til at udvikle børnene sprogligt, og via aktiviteter, der har styrket børnenes matematiske opmærksomhed.
- **Det emotionelle blad** har betydning for trivsel, velvære og livskvalitet. Det handler om at være i kontakt med sin krop og kunne forstå de følelser og signaler, kroppen sender. Børnene har gjort sig kropslige erfaringer med dette gennem f.eks. fantasirejser, ved at spille forskellige roller i teaterstykker og lege lege, hvor de gennemlever forskellige følelser.
- **Det sociale blad** rummer sociale kompetencer og færdigheder til at kunne indgå på socialt acceptable måder. Dette aspekt er hele tiden på spil i dette projekt, da alle aktiviteter er foregået i grupper. Børnene har løbende, gennem kropslige og æstetiske aktiviteter, gjort sig erfaringer med, hvordan de kan/skal indgå i sociale sammenhænge, f.eks. i forhold til hvordan man indtager rollen som tilskuer eller skiftes til at fortælle, når der er samlinger.

Ovenstående peger på, at krop og bevidsthed i høj grad er uadskillelige, og viden i høj grad er kropsliggjort, hvilket også kaldes "embodiment of mind" (Fredens, 2018). Modellen viser ligeledes, at det klima, blomsten vokser op i (situation, kontekst og historie, samfund og kultur), har betydning for, hvordan blomsten kan udvikle og udfolde sig. I en institutionel sammenhæng kan dette sidestilles med læringsmiljøet. I dette projekt har vi set børnene udtrykke stor glæde ved at udfolde sig kropsligt, og når de selv kan vælge, er der mange, der er glade for at være i "tumlerum", på legeplads eller andre rum, der giver plads til fysisk udfoldelse.

Organiseringen af læringsmiljøet har stor betydning for, hvilke muligheder der er for at gøre sig kropslige erfaringer. I det efterfølgende vil vi se nærmere på, hvordan organisering af samlingen giver forskellige kropslige læringsmiljøer for børnene.

I vuggestuen gøres der en række overvejelser, i forhold til om samlinger holdes på gulvet eller ved bordet, da dette skaber forskellige udgangspunkter for at skabe kropslige og æstetiske læringsmiljøer. De daglige samlinger inden frugt (i vuggestuen i Institution 2) holdes oftest ved bordene, mens de samlinger, der holdes ved besøg på et plejehjem, foregår på gulvet. Pædagogen A gør sig følgende refleksioner over forskellen på de to læringsmiljøer (opsamlet i skemaet nedenfor):

	Samling på stole ved borde	Samling på gulvet (på plejehjem)
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> • Opleves mere ordnet 	<ul style="list-style-type: none"> • Opleves lidt mere kaotisk og kan være sværere at overskue

Pædagogens rolle	<ul style="list-style-type: none"> • Kan overskue alle børnene 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeg mærker meget efter, når børnene bliver lidt urolige, så ved jeg, at det er tid til, at vi skal op og bevæge os • Sværere at være i. Kræver øjne i nakken
Læringsmiljø	<ul style="list-style-type: none"> • Goddagsang: Vi laver klappe og tromme, fordi det er nemt, når vi sidder ved bordet – nemme og konkrete aktiviteter 	<ul style="list-style-type: none"> • Benytte rummet, så vi bliver mere synlige for de gamle • Vi sidder tæt, alle kan komme til. Der er ikke rigtigt nogle af dem, der ikke vil, når vi er derovre. Der er plads til, at det kan blive meget forskelligt • Goddagsang: Kigger på barnet, bruger deres kropslige initiativer, når de gemmer sig eller sparker med benene. Det er en stor forskel, på den måde bliver børnene meget mere aktive medspillere
Børnenes oplevelse	<ul style="list-style-type: none"> • Nemmere at få fælles fokus 	<ul style="list-style-type: none"> • Udvalgte børn, som kan håndtere det lidt mere kaotiske. Dem, der har mest behov for de voksne, kommer også tæt. Der er nogle, der helst ikke skal væk fra os, og andre, der har mere brug for at undersøge rummet • Plads til, at børnene kan udfolde sig meget forskelligt • Børnene bliver mere aktive medspillere
Læringsstile	<ul style="list-style-type: none"> • Det bliver fra overkroppen og op, når vi sidder ved bordet 	<ul style="list-style-type: none"> • De fysiske børn, som har brug for at bevæge sig, trille rundt på gulvet eller sparke lidt med benene og sådan noget, det er der bedre plads til. Vi får bedre kroppen med på plejehjemmet. • Hele kroppen er i spil

Der kan være mange måder at organisere samlinger på. Ovenstående viser Pædagogen A's overvejelser over de muligheder, det rummer at samles omkring bordet eller på gulvet. På Blå stue i Institution 2, hvor de har arbejdet med middagsmagi, er samlingerne foregået efter frokost, hvor alle børn har ligget samlet og lyttet til historier, og på Rød stue har samlingerne været bygget op omkring teater, som børnene har været med til at spille. De forskellige måder at holde samling på giver børnene forskellige muligheder for at gøre sig kropslige erfaringer, og det er derfor vigtigt at være bevidst om, hvilken måde man vælger i forhold til barnets muligheder for udvikling, læring, trivsel og dannelse.

Pædagogen som kropslig kulturformidler og kulturskaber

Der kan være en tendens til udelukkende at tænke på kroppen som et biologisk system, men i denne sammenhæng ønsker vi at sætte fokus på en bredere forståelse, som læner sig op ad Mosers definition: "Begrebet kropslighed omfavner således på den ene side krop, sansning og perception (eller: oplevelse og erfaring) og på den anden side bevægelse og kropslige udtryk som konstituerende faktorer for kultur og sociale relationer" (Moser & Mortensen, 2009, s. 8-9). I forhold til dette projekt er vi nysgerrige på begge aspekter.

Som pædagog er der en forstørret opmærksomhed på det kropslige udtryk. Børnene aflæser hurtigt, om du synes, legen er sjov, forældrene ser hurtigt på dig, om det er rigtigt, når du fortæller, deres barn har haft en god dag, og kollegaer aflæser, om du mener den feedback, du giver. Pædagogerne C og D beskriver det på denne måde: "Man skal have energi, lyst og overskud til det, ellers bliver det noget andet. De dage, man er helt på og fjollet og skør og bare klar til at køre derudad, så går alt op i en højere enhed. Børnene læser en med det samme" (Pædagog C og D, Interview 1, s. 3). Via kropsligheden kan pædagogen f.eks. skabe stemninger og fange og fastholde børnenes opmærksomhed. Det bliver blandt andet tydeligt, når Pædagogen A tager den lille kræmmerhusdukke frem på vuggestuen (Institution 2) og via sin mimik støtter børnenes møde med dukken. Når Pædagogen A taler som dukken, viser hun med sin mimik, at "det er for sjov, det er noget, vi leger", og når børnene reagerer på dukken, møder og spejler hun børnenes oplevelse, så de føler sig set, og deres følelser bliver anerkendt.

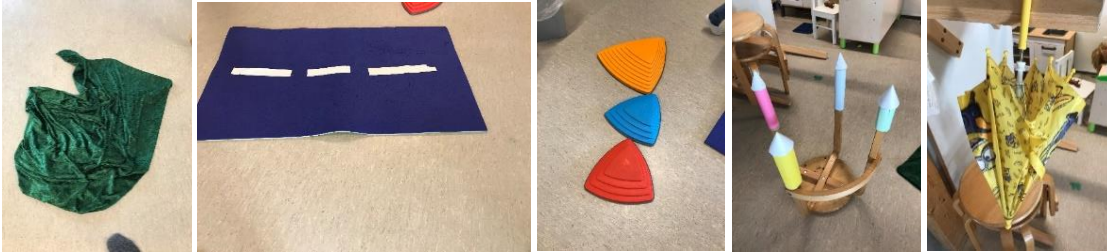
En del af kropssproget og ens kropslige grænser er ubevidste, men Pædagogen A har følgende overvejelser, i forhold til hvordan hun bevidst bruger sin krop i arbejdet med vuggestuebørn: "For de mindste er der behov for meget fysisk nærhed, omsorg, kram, tryghed. Jeg tror på, at hvis jeg er med til at give dem alt den tryghed, når de starter, så tør de gå ud i verden. At skabe trygge rammer er meget kropsligt for mig. Derefter det kærlige puf, til at de godt kan stå på egen ben, og så kan de komme tilbage, når de får behov for det. Det er vigtigt hele vejen igennem at have nærhed med børnene, at de bliver set, opfattet som det menneske, de er, og de er forskellige alle sammen. At kunne være lidt skør og fjollet, selv gå ud over nogle grænser, uden at være genert, er med til at give børnene en oplevelse af, at det må man god. Man må også være grim (når man f.eks. har været til frisør hos børnene). Når de skal videre til børnehaven, har det sluppet rigtigt meget. De har stadig behov for, at du ser dem, og de skal have et kram en gang i mellem, men de er mere sammen med vennerne. Det er vores opgave i vuggestuen at give dem mod til at gå ud i verden, og hvis jeg kommer til at gå for langt væk, kan jeg bare vende mig om, og så står der nogle og tager i mod mig – den tror jeg er vigtig. Kropslige samspil er helt centrale i denne aldersgruppe. Vi er med til at skabe noget, de skal leve på resten af livet. Vi skal være bevidste om, at vi har en vigtig indsats på det område. Det er jeg ikke sikker på, at alle er så bevidste om, men hvis ikke vi som vuggestuefolk forstår vigtigheden af det arbejde, vi laver, så kan vi ødelægge ret meget for nogle stakkels børn, som ikke får alt det, de har brug for fra starten" (Pædagog A, Interview 2, s. 5).

Som ovenstående citat understreger, er kropsligheden ikke kun en del af ens personlighed, men også en del af ens faglighed. Helle Winther (2012) benytter begrebet "Det professionspersonlige", som dækker over en treklang mellem det kropslige, personlige og det professionelle. Den professionspersonlige kompetence kan defineres som en kombination af:

- **"Egenkontakt:** kontakt til egen krop og personlige følelser, evnen til at være fokuseret og nærværende, evnen til at have hjertet med og samtidig bevare et professionelt fokus og en privat afgrænsning.
- **Kommunikationslæsning og kontaktevne:** Evnen til at se, lytte, sanse og mærke. Evnen til at læse både den verbale og kropslige kommunikation. Evnen til at skabe tillidsvækkende kontakt til andre. Evnen til at sætte grænser.
- **Lederskab over gruppe eller situation:** Professionelt overblik, udstråling, centrering, klart lederskab over gruppe eller situation. Evnen til at indtage eller holde et rum med en sund og kropslig forankret autoritet" (Winther, 2012, s. 80).

Denne evne til at være i kontakt med sin egen krop, læse den verbale og kropslige kommunikation samt have lederskab over gruppen har vi set mange eksempler på i nærværende projekt, f.eks. da der bliver "leget en bog" (anden del af case om Lamboline, første del kommer senere i afsnittet):

Pædagogen D læser bogen "Lamboline har en faldedag" op, og indimellem går hun i dialog med børnene, "Kan man fjerne en trappe?", "Er det hårdt at falde på græs?". Pædagogen D giver plads til børnenes input og udståler ro og rummelighed. Efter historien er blevet læst op, skal den leges. Pædagogen D viser de forskellige rekvisitter. Der er græs, vej, trapper, slot og en paraply. Rekvisitterne er lavet af ting, der er på stuen, og vises til børnene, inden historien går i gang.



Der udvælges fem børn til at spille de forskellige roller i historien. Pædagogen D læser historien igen, og guider verbalt og kropsligt børnene til at spille de enkelte scener. Børnene samarbejder og venter på at udføre deres "opgaver". Barn A falder, og B og C ruller først græs og derefter vej sammen. Barn A falder på trappen, B og C fjerner trappen, A falder over slottet, og B, C og D fjerner slottet. A falder over far-spøgelset, og B, C, D og E flyver væk. De "flyver" helt ind i puderummet og fniser (de ved godt, de bryder rammen for historien), "Skal vi lege numseleg?" fniser en. Pædagogen D siger med rolig stemme "Hov, I er fløjet alt for langt, kom og sid her, så I er klar til det næste, der sker". Børnene kommer straks tilbage og sætter sig. (Observation, institution 2)

Pædagogen D er fokuseret og nærværende og udstråler gennem hele aktiviteten en ro og et lederskab, som giver børnene tryghed til at udfolde sig. Hun udviser tillid til børnenes kompetencer og sætter samtidig grænser for, hvordan aktiviteten kan udvikle sig. Hun er opmærksom på børnenes udtryk (verbale som nonverbale) og møder deres forskellige behov for støtte eller selvstændighed. Det bliver tydeligt, at tillid primært mærkes og udtrykkes gennem kroppen, og at kroppen er en klangbund i den professionelle kommunikation. Den ro og det lederskab, pædagogen udviser, da børnene er gået over i det tilstødende rum, er kropsligt forankret, og børnene lytter og kommer straks, da hun stille og roligt beder dem om det.

På samme måde sætter Pædagogen H i det efterfølgende en tydelig ramme for kampene, indgår som rollemodel og giver plads til refleksion over de kropslige oplevelser.

Efter morgensamling er jeg med Pædagogen H til "slåskampkursus". Vi er 10 drenge og en enkelt pige. Vi står rundt om en madras. Pædagogen H har skitseret reglerne. Man må ikke slå på tissekone eller tissemand. Man skal give hinanden hånden og sige "God kamp" og bagefter "Tak for kampen". Den, der er først nede på madrassen, har tabt. Pædagogen H har hentet sin dommerfløjte, som hun bruger ved time out, eller når kampen er færdig. En dreng taber og græder, men vinder senere og bliver glad. Der opstår et problem, da alle børn begynder at heppe på det ene barn. Vi aftaler at dele holdet op i to og heppe på hver sin kæmper. På et tidspunkt siger Pædagogen H "Er det hårdt?". Børnene siger "Ja". "Det skal det også være", siger Pædagogen H. Bagefter skal vi rulle oven på hinanden. Det er sjovt. Pædagogen H ruller også oven på børnene. Og Pædagogen H siger, at jeg også skal rulle på børnene. Det gør jeg så. Alle synes, det er sjovt. Herefter slapper vi af til musik. Efter dette styrer Pædagogen H en samtale, hvor børnene skal fortælle, hvad de synes var sjovt. Pædagogen H siger, at de var gode til at tabe – og det er vigtigt at lære. (Observation, institution 3)

Kinæstetisk empati

Evnen til at tage udgangspunkt i egen kropslig viden og sætte sig ind i børnenes kropslige erfaringer og udtryk kan beskrives med begrebet "kinæstetisk empati". Begrebet dækker over en særlig sensitivitet, som bl.a. handler om:

- At kunne se (med hele kroppen), hvad der sker i rummet, både i forhold til den enkelte og de sociale processer
- At kunne reagere på non-verbale processer
- At være sensitiv for oplevelser, kropsudtryk og atmosfære (Nielsen, 2012, s. 118).

Kinæstetisk empati handler således om at bruge indtryk fra alle sanser i det pædagogiske arbejde og at kunne trække på egne kropslige erfaringer i mødet med børnene, samtidig med at der handles professionelt. De udfordringer og kropslige oplevelser, børnene står midt i, vil kunne vække genklang hos pædagogen, og pædagogen kan trække på egne erfaringer i et anerkendende og ligeværdig møde med barnet og de udfordringer, det står midt i. Dette kan komme til udtryk gennem:

- Kroppens holdning
- Kroppens retning
- Gestik i stillinger og kroppens bevægelser
- Ansigtets bevægelser (mimik)
- Kroppens positionering relationelt og i rummet
- Berøring
- Synet og blikket
- Stemmebrug (Moser & Mortensen, 2009, s. 27-29)

Nedenstående cases viser eksempler på dette. Den første case foregår på legepladsen med nogle af de store børnehavebørn, og den anden case er på stuen i vuggestuen:

Case 1:

På legepladsen ser jeg en gruppe børn samlet omkring "kolbøttestangen". Fire af børnene er gode til at slå kolbøtter rundt om stangen, men der er en dreng, der har svært ved det. Han løber med maven ind i stangen, men kan ikke komme op og rundt på den. Han løber med større og større kraft, uden at det får den ønskede effekt. Han kigger på de andre, der snurrer rundt, og løber igen ind i stangen. Pædagogen F kommer gående forbi. Hun tager jakken af og siger "Nu skal du se, hvordan man gør". Hun lægger maven ind over stangen og ser lidt usikker ud (er det mon længe siden, hun selv har prøvet det?). Hun snurrer rundt, "Uhhjj", og kommer lidt svimmel op på den anden side og smiler til drengen. Hun guider fysisk og verbalt drengen, i forhold til hvordan det skal gøres. "Ja, sådan", drengen kommer rundt, og de deler glæde over succesen. Drengen tager sig til maven, og det gør Pædagogen F også. "Ja, det gør lidt ondt på maven, når man snurrer rundt". (Observation, institution 2)

Case 2:

Da jeg kommer ind på stuen, sidder Pædagogen A på gulvet med vuggestuebørn omkring sig og oven på sig. Nogle leger med tasker, nogle leger med plasticmad, to sidder på hendes ben, og en spiller bold. Pædagogen A går i dialog med pigerne, der leger med tasker, og hjælper dem med at få taskerne til at sidde rigtigt på skulderen. Hun nusser det barn, der sidder på hendes ben, på ryggen og "spiser" den mad, nogle kommer med til hende. Pædagogen A er til rådighed for børnene verbalt, kropsligt og med øjenkontakt. Hun formår at møde og rumme alle børnene, og jeg får et billede af, at hun er en sanselig blæksprutte, der med ro og nærvær formår at møde det enkelte barns behov. (Observation, institution 2)

Ovenstående er eksempler på, hvordan både Pædagogen F og Pædagogen A har en sensitivitet over for at møde børnenes behov og bruge deres krop i det pædagogiske arbejde. Idet Pædagogen F passerer gruppen ved kolbøttestangen, registrerer hun, at der er en dreng, der har svært ved at være med i aktiviteten og er frustreret over, at han ikke kan gøre som de andre. Pædagogen F registrerer, at han har brug for hjælp, selvom det ikke er noget, han udtrykker verbalt. Hun er opmærksom på hans kropslige udtryk og den atmosfære, der er omkring ham (de andre børn har det sjovt med at snurre rundt på kolbøttestangen, mens han bliver mere og mere frustreret over ikke at lykkes). Pædagogen F investerer sig selv kropsligt i pædagogikken, selvom det ser ud til, at hun selv er lidt kropslig usikker i forhold til at slå kolbøtter på kolbøttestangen. Netop dette aspekt er betydningsfuldt, idet drengen kan spejle sig i Pædagogen F, samtidig med at hun viser ham, hvordan usikkerheden kan overvindes. Pædagogen F kan kropsligt sætte sig i det sted, drengen er i forhold til den fysiske udfordring, og gennem sit møde med drengen er hun med til at anerkende de udfordringer, han står i, men samtidig giver hun ham også kompetencer til at komme videre i sin udvikling, både motorisk og emotionelt. Pædagogen F bruger sin stemme til at guide og støtte drengen, og stemmen er let og positiv. Hun støtter, via berøring, drengen, da han skal rundt på kolbøttestangen, og holder rummet via sin krop, så drengen får ro og tid til at erobre bevægelsen. Det blik, Pædagogen F og drengen giver hinanden, efter han er kommet rundt på kolbøttestangen, er fuldt af nærhed og accept. Drengen lyser op, retter sig op og går ind i fællesskabet med en anden stemning og sikkerhed end tidligere.

På samme måde stiller Pædagogen A sig kropslig til rådighed for børnene. Hun sidder på gulvet og er åben og imødekommende. Hun bruger alle sanser til at læse og møde børnene og deres behov. Børnene må gerne sidde på hende, de må gerne give hende mad, og hun støtter deres initiativer, når de skal have fine sko og tasker på. Hun støtter op om, når børnene "lader som om", de er fine damer, eller at de har lavet mad. Hun udstråler en utrolig ro, på trods af at der er mange børn, som har gang i mange forskellige ting, og denne ro og tryghed forplanter sig til børnene, sådan at de tør eksperimentere og "gå ud i verden", velvidende at der altid er en plads på Pædagogen A's ben, hvis de får behov for at vende tilbage til en tryk base. Hun bruger sin mimik til at møde børnenes initiativer – de føler sig set, mødt og anerkendt.

Pædagogerne F og A benytter alle sanser i kommunikationen, og deres gestik, kroppens holdning og rettedhed sender tydelige signaler til børnene om, at de er optagede af og engagerede i dem. Gennem berøring, øjenkontakt, mimik og deres stemmebrug møder og anerkender de børnene, og således styrker både Pædagogen A og Pædagogen F deres relation(er) til barnet/børnene gennem konkrete, kropslige handlinger og signaler.

I "pædagogisk idræt" (Sandholm & Sørensen, 2010), som mange idrætscertificerede institutioner tager afsæt i, er man opmærksom på betydningen af pædagogens kropslighed, og "krop imiterer krop" er et af de centrale begreber (Sørensen, 2013).

Krop imiterer krop

Måden, hvorpå pædagogen sætter sin kropslighed i spil i institutionen, er med til at signalere til børnene, hvordan en krop kan være i bevægelse, og hvordan der er ok at udfolde sig i institutionen. Dette er nedenstående case et eksempel på (første del af case om Lamboline):

Samlingen foregår på stuen. Der er 12 børn og to pædagoger. Børnene sidder på sofaen i to rækker (nogle på sædet, andre på ryglænet). Pædagogen D sidder foran børnene på en skammel med en bog i hånden. "I dag skal vi lege en historie. Kan I huske sidste gang, vi gjorde det?". Børnene fortæller, hvad de kan huske. Pædagogen D sidder lænet forover på skammen, hun har et venligt ansigt og udståler ro. Hun viser titlen på bogen, "Lamboline har en faldedag". "Kan I alle finde ud af at falde? Lad os lige prøve det". Pædagogen D stiller sig op på gulvet og falder over sine egne fødder, alle børnene griner. Børnene kommer også ned på gulvet og falder, og Pædagogen D falder også igen – alle griner. Pædagogen D sætter sig tilbage på stolen, og børnene er hurtigt oppe på deres pladser igen, og Pædagogen D begynder at læse historien højt. (Observation, institution 2)



I denne case viser Pædagogen D, at det er helt i orden at gøre noget fjollet – også når man er voksen. I det hun selv går ud på gulvet og falder, har hun straks alle børns opmærksomhed, og der skabes god energi og glæde i rummet. Børnene går også ud på gulvet og falder på forskellige måder. I det Pædagogen D sætter sig på stolen og tager bogen i hånden, imiterer børnene også dette og sætter sig roligt tilbage på deres pladser, uden at hun behøver sige det til dem. Pædagogen C sætter følgende ord på pædagogens rolle i forbindelse med, at der spilles teater: "Vi bruger os selv, vi er redskabet. Vi viser med krop, mimik og sprog, det her er sjovt, det er noget, der kan leges frit, der er ikke noget, der er forkert, der er ikke noget, der er pinligt. Vi er sammen om det her. Det er sjovt, det her, men jeg tror også, at det er en vigtig deltalje, at det også er alvorligt. Vi tager det alvorligt, men vi gør det, fordi det er sjovt, og fordi vi har lyst" (Pædagog C, Interview 2, s. 6).

Efterfølgende case fra en dag på legepladsen viser, at børnene er opmærksomme på, hvordan voksne bruger kroppen, og at børnene leger med at efterligne de voksne og på den måde også inspirerer hinanden til at bruge kroppen på mangfoldige måder.

Det er morgen. Der er kommet sand til legepladsen. Sandet skal nu placeres og fordeles under klatrestativet. På legepladsen ligger en masse skovle og trillebørene i børnestørrelse og i voksenstørrelse. Pædagogerne J og K samt en hjælpsom forælder er i gang. To drenge kommer hen og hjælper. De tager hver en skovl. De putter sand ned i trillebøren. Og sammen tømmer de den det rigtige sted. Og så fylder de den på ny osv. Ligesom de voksne. På et tidspunkt kommer en anden dreng forbi og kigger på. Den ene dreng, der graver, råber ud til den nye dreng "Jeg leger med A". Ikke for at afvise den nyankomne dreng. Bare for at fortælle, at de er i gang med at lege. Den nye dreng begynder at lege med. Han graver. Den nye dreng bruger en bestemt teknik, hvor han træder på skovlen. Han fortæller til de to andre drenge, at hans far gør sådan, når han graver. Drengen stønner også som en voksen, når han tager en stor bunke sand. De to drenge begynder nu også at grave ligesom drengen. (Observation, institution 3)

Ovenstående viser, hvordan pædagogen er kropslig rollemodel for børnene. Via deres måde at bruge kroppen og udtrykke sig kropsligt inspirerer de børnene til at afprøve forskellige måder at bruge deres egne kroppe. Pædagogen kan også bruge sin kropslighed til at spejle barnet, og dermed gøre barnet tydeligere for sig selv. Pædagogen A bruger spejling til, at børnene føler sig set og forstået. "Jeg bruger tit det at spejle, altså hvis en har en følelse, så det at spejle det, hvis de bliver sure eller et eller andet, så i stedet for kun at sige 'nu bliver du sur', så lave det sure ansigt, som ligner barnets ansigt, nogle gange virker det rigtig godt, for så er det, ligesom det bedre bliver forstået – hvad er det egentligt, hun mener, når hun siger, som hun gør. De bliver mødt i følelsen" (Pædagog A, Interview 1, s. 1).

Idet krop imiterer krop, kræver det, at pædagogen er en interessant identifikationsmodel, hvilket alle ovenstående cases er eksempler på. Men det er ikke altid så enkelt at sætte sin kropslighed i spil, og i det efterfølgende afsnit vil vi se på, hvilke barrierer der kan være for at være kropslig i det pædagogiske arbejde.

Barrierer

I dette projekt har vi samlet mange gode eksempler på, hvordan pædagogen via sin kropslighed er kulturformidler og kulturskaber. Det ser så naturligt og nemt ud, når de gør det, men når pædagoger sætter sig selv kropsligt i spil, er der meget på spil, viser denne undersøgelse (Herskind, 2010, s. 195):

- Det kræver helt andre kompetencer af pædagogerne at lave kropslige aktiviteter med børnene. Pædagogen er mere i fokus, når der laves kropslige aktiviteter, og man kan blive grebet af panik – hvad hvis alt går galt?
- Pædagogerne oplever en sårbarhed i forhold til kroppens performance.
- Kropslighed kræver support fra kollegaer.

I evalueringen af dette projekt sætter flere af pædagogerne ord på, hvad det kræver at sætte sig selv kropsligt i spil. Pædagogen D fortæller: "Det er vigtigt selv at have en god dag, at have overskud, og den dag følte jeg ikke rigtigt, at det spillede. Det blev rigtigt tydeligt for mig, at det, vi lavede der, det gik lidt op i hat og briller, og så har man bagefter lidt en følelse af, 'Øv, det gik godt nok dårligt, det der'. Men samtidig ved jeg også godt, at jeg var nok ikke var så forberedt og engageret, som jeg gerne ville have været" (Pædagog D, Interview 1, s. 3).

Pædagogen B beskriver betydningen af kropsligheden og opbakningen fra kollegaerne på følgende måde: "Det, at man kan bruge hele sin krop til at vise det og gøre det lidt sjovt, så fanger man jo børnene. Man skal turde være fjollet og se dum ud og kravle rundt på alle fire. Jeg har heldigvis en anden voksen med, som er mindst lige så god til at være tosset, som jeg er, og det har vi haft rigtig meget sjovt ud af, og det er jo også en vigtig ting, så længe man selv har det sjovt, så synes børnene det også langt hen ad vejen" (Pædagog B, Interview 1, s. 2).

Betydningen af at de andre pædagoger kropsligt støtter op om det, der sættes i gang, er helt central. De andre pædagoger kan ved deres krops rettedhed være med til at give fælles fokus. Nedenstående er et eksempel på, hvad det kan betyde, hvis en pædagog ikke er kropsligt engageret i aktiviteten.

I legen er der fem forskellige grupper, børnene kan selv vælge, hvilken gruppe de vil være i. For at skabe overblik over den komplicerede leg får børnene forskellige farver tørklæder på, der symboliserer, hvilken gruppe de er i. I hver gruppe er der en voksen. Børnene bliver inspireret af, og imiterer, den voksens bevægelser. Og de voksne inspireres af børnene. I en enkelt gruppe er der stor usikkerhed. Den voksne bevæger sig ikke. Hun er formentlig i tvivl om, hvilken bevægelse der forventes af hende. Eller også er hun i gang med at løse en anden pædagogisk opgave. I hvert fald bevæger børnene sig heller ikke. (Observation, institution 3)

Pædagogens usikkerhed eller manglende fokus forplanter sig til børnene og får betydning for deres udfoldelse og engagement i legen. I og med pædagogen ikke bevæger sig, bliver børnene usikre på, om det er meningen, de skal bevæge sig, og i givet fald, hvordan man bevæger sig i legen. Det er ikke usædvanligt, at man som pædagog skal tage sig af andre ting midt i en leg (trøste et barn, tage imod en besked, forberede noget til efterfølgende), men det har en betydning og giver legen og magien bedre betingelser, når pædagogen er nærværende og kropsligt til stede.

Afrunding

Ovenstående viser, at pædagogens kropslighed spiller en helt central rolle i det pædagogiske arbejde. Pædagogen kan via sin måde at bruge kroppen på være med til at skabe læringsrum, der støtter barnets læring, udvikling, trivsel og dannelse.

I dette projekt har vi set mange eksempler på, at pædagogens lederevne er knyttet til egne kropslige og æstetiske kompetencer. Det giver mod og tryghed at vide, at det er et felt, man har øvet sig på og selv har kompetencer inden for. Samtidig har vi også set modige pædagoger, der har kastet sig ud i nye områder med et ønske om at erobre nyt land.

For at kunne være kropsligt til stede og nærværende i aktiviteterne kræver det, at pædagogerne er oplagte, og dette sætter de i forbindelse med at være forberedte og trygge ved deres kollegaer. Pædagogen E sætter følgende ord på, hvad det kræver af hende at lave middagsmagi: "Det kræver af mig, at jeg er forberedt, det kræver, at jeg ved, helt præcist hvad jeg har tænkt mig at fortælle dem. Hvis jeg har en dag, hvor det kører lidt for stærkt, kan jeg mærke det med det samme på børnene, at så hører de ikke ordentligt efter. Jeg skal virkelig selv være inde i den magiske verden for at formidle det til dem, og det kan godt være hårdt at være på, for det er hver dag, vi gør det" (Pædagog E, Interview 1, s. 3).

Sammenfattende peger dette projekt på forskellige måder at benytte kropsligheden i det pædagogiske arbejde. I nedenstående skema har vi opstillet disse måder, samt hvad det betyder for barnets udvikling, læring, trivsel og dannelse at blive mødt sådan. Det er ikke en udtømmende oversigt over, hvordan pædagogen kan bruge sin kropslighed i det pædagogiske arbejde, eller hvilken betydning det kan have for barnet, men en oversigt over nogle af de aspekter, der er blevet tydelige i nærværende projekt, hvor fokus har været på magi og pædagogen som kulturformidler og kulturskaber:

Aspekter af pædagogens professionspersonlige krop	Betydning for barnet
Kroppen, der spejler	Barnet føler sig set, anerkendt og forstået. Spejlingen kan være med til at fastholde barnet i aktiviteten og dermed skabe bedre betingelser for fordybelse.
Kroppen, der også synes, det er svært, men kaster sig ud i det	Barnet erfarer, at andre oplever det samme som dem selv, hvilket giver dem oplevelsen af "Jeg er ok", hvilket kan styrke barnets trivsel.
Kroppen, der er fysisk til rådighed	Giver barnet en tryk base, hvilket er forudsætningen for at turde "gå ud i verden" og dermed en forudsætning for udvikling og læring.
Kroppen, der går foran	Inspirerer og udvikler barnets forståelse af, hvordan man kan udfolde sig kropsligt.
Kroppen, der skaber legende stemning (fjoller)	Barnet erfarer, at det er ok at fejle og se tosset ud. Dette støtter barnets forudsætninger for udvikling og læring og ikke at være bange for at lave fejl.
Kroppen, der skaber fokus og holder rum	Dette støtter barnets mulighed for koncentration og fordybelse, som er en forudsætning for udvikling og læring.

Pædagogen kan via sit kropslige samspil med børnene skabe magiske stunder, når hun f.eks.:

Sørensen, Oreskov & Boysen. Professionshøjskolen Absalon. 31.10.2019

- Via kroppens rettethed skaber og holder et rum, hvor børnene kan dele opmærksomhed
- Udviser ro og tillid til børnene, sådan at de tør kaste sig ud i nye ting
- Går foran og viser, at man gerne må være fjollet og "grim"
- Er en sikker base, som børnene altid ved, de kan vende tilbage til.

Det kan være en udfordring for nogle at kaste sig ud i kropslige aktiviteter, hvis de er usikre på egne kompetencer eller ikke oplever opbakning fra kollegaer, og således bliver arbejdsmiljøet afgørende for det læringsmiljø, der kan skabes for børnene.

Fra børnenes perspektiv er kroppen deres udgangspunkt for at møde verden. De har brug for, at pædagogerne er inspirerende identifikationsmodeller, og at der skabes et læringsmiljø med krop, sanser og bevægelse i centrum.

Litteratur

Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reitzel

Herskind, M. (2010). Tensions and dilemmas in body-pedagogy in kindergarten—employees' effort to transform a vocational education programme about body and movement into practice. *Sport, Education and Society*, 01 May 2010, Vol.15(2), p.187-202.

Jensen, M.-A. S. (2015). *Forskning og viden om 0-6 årige børns læring af matematik*. Sorø: UCSJ Forlag.

Nielsen, C. H. (2012). Krop, kinæstetisk empati og pædagogisk tone i undervisningsprocesser. I Winther, H. (red.) *Kroppens sprog i professionel praksis – om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Værløse: Billesø & Baltzer

Moser, T. & Mortensen, I. M. (2009). *Børn og voksnes kropslighed i daginstitutioner*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Moser T. (2012). Det kropslige barn – nogle tanker om kropslighed og dannelse. I: Jensen, J.-O. *Motorik og bevægelse i børns liv*. Aarhus: Systime

Reikerås, E.K., Moser, T. & Tønnessen, F.E. (2017, online udgivelse den 24. juli 2015). Mathematical skills and motor life skills in toddlers: do differences in mathematical skills reflect differences in motor skills? *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), s. 72-88.

Sandholm, G. & Sørensen, H.V. (2010). *Pædagogisk idræt - en bevægende pædagogik*. Corposano

Sørensen, H.V (2013) *Børns fysiske aktivitet i børnehaver*. Ph.d-afhandling. Syddansk Universitet

Winther, H. (2012). Det professionspersonlige – kroppens som klangbund I professionel kommunikation. I Winther, H. (red.) *Kroppens sprog i professionel praksis – om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Værløse: Billesø & Baltzer

Magi og Kreativitet

Mikkel Snorre Wilms Boysen

Ordet magi benyttes ofte til at skitsere det, som ikke kan forklares. Tryllekunstnere skaber magi. Feer skaber magi. I et interview i forbindelse med P3 Guld 2019 nævner en af de optrædende kunstnere, at "sangskrivning er en af de sidste områder i verden, hvor magien stadig findes, for sangskrivning kan ikke sættes i rammer eller forklares, og der opstår hele tiden magi på nye måder". Set i dette perspektiv er det en særlig kvalitet ved det magiske, at det netop ikke kan forklares eller sættes på formel.

Med afsæt i ovenstående er det et paradoks, at vi i dette projekt forsøger at indfange det magiske, således at vi kan omarbejde det til pædagogiske metoder, guidelines og gode råd. Man kan med rimelighed spørge, om projektet ikke spænder ben for sig selv, hvis det på den ene side idealiserer det uforklarlige og på den anden side forsøger at forklare. Her er det dog væsentligt at pointere, at selvom magien er magisk for nogle, er der ofte megen øvelse, teknik og håndværk bag magien. Mange vil formentlig mene, at Det Kongelige Teater skaber magi aften efter aften, og at de gør dette med baggrund i grundig forberedelse, ekspertise og faciliteter. Og selvom publikum ikke kender til hemmeligheden bag tryllekunsten, så kender tryllekunstneren denne hemmelighed ned til den allermindste detalje.

Den skitserede modsætning mellem det uforklarlige og det instrumentaliserede kan genfindes i kreativitetsteoriens historie. De første kreativitetsteoretikere forbandt kreativitet med noget semi-mystisk. F.eks. opdeler Graham Wallas kreativitet i fire faser, hvor kreativiteten gror i den delvist ubevidste fase 'inkubationen' og springer pludseligt ud i lys luge i 'illuminationen' (Wallas, 1926). Og matematikeren Henri Poincaré beskriver, hvorledes hans ideer summer rundt i hovedet og pludselig uforklarligt samles i en frugtbar tanke (Poincaré, 1913). I sporet af sådanne perspektiver har mange forskere været optaget af det kreative geni og de særlige evner, sådanne personer besidder. Eksempelvis har Howard Gardner lavet biografiske analyser af Picasso, Stravinsky, Einstein m.fl. (Gardner, 1993). I de seneste 20-30 år har der derimod været et øget fokus på kreativitet som noget mere instrumentaliseret. Noget, der kan læres af alle, fremmes, testes og evalueres. Ifølge nogle kreativitetsforskere kan denne tilgang betegnes som 2.-generationskreativitet (Tanggaard, Birk & Ernø, 2012) eller "I-creativity" (Warhuus, Tanggaard, Robinson & Ernø, 2017, s. 237-239). Pointen i denne sammenhæng er, at kreativitet i dag rummer flere betydninger. Kreativitet kan både anskues som noget uforklarligt og mystisk og samtidigt anskues som noget, der er muligt at dechifrere og instrumentalisere og er allemandseje.

Udgangspunktet for projektet var at få "magien ind i dagtilbud". Hermed mentes ikke nødvendigvis den type magi, der skabes i Det Kongelige Teater. På den anden side var der heller ikke nødvendigvis tale om en anden type magi end netop denne. Fokus var langt mere bredt og baseret på et ønske om at fremme den stemning, hvor børn og voksne opsluges, engageres og indlever sig i aktiviteter og oplevelser på en måde, der bedst kan beskrives som magisk. Hvorledes magisk i øvrigt skulle og burde forstås og operationaliseres, var et fælles forehavende blandt forskere og pædagoger. Med andre ord tanken var, at selve ordet magisk ville være en ideel ledestjerne i projektet, fordi begrebet på den ene side i sig selv kan inspirere og sætte fantasi i gang og på den anden side rummer forskellige perspektiver/tolkninger i kraft af begrebets flertydighed.

I dette kapitel fremvises en række eksempler fra de deltagende børnehaver, hvor pædagoger bidrager til at skabe en magisk stemning. De inddragede eksempler er kategoriseret med henblik på at skabe overblik over de mangfoldige virkemidler og perspektiver, der fremstår mest tydeligt i projektet. Andre kategorier

og perspektiver kan naturligvis anvendes. I kapitlets afsluttende del genoptages den skitserede kobling mellem kreativiteten og magien, hvormed særlige elementer af de magiske læringsmiljøer træder frem.

Enkle virkemidler, der giver magi

Som det fremgår af ovenstående, er pointen med projektet at finde veje til at skabe magi, sådan at det magiske univers bliver en nærværende og integreret del af dagligdagen. I projektet synes der at være en lang række af eksempler på enkle teknikker, der skaber magi blandt børnene:

- At rulle gardiner ned og tænde stearinlys eller lign.
- At medbringe en skål, hat eller lign. med små beskeder til børnene.
- At have en hånddukke med, som taler med børnene.
- At synge sange med børnene.
- At fortælle en historie.

Et eksempel på en sådan type 'hverdagsmagi' er etableringen af 'Julemandens Krukke' som fast ingrediens i december måned. På en stue med de mindste børn bliver der hver dag medbragt en krukke til morgensamling. I krukken er der et brev fra Julemanden med en opgave til børnene. F.eks. "Alle børnene skal op og hoppe i takt og tælle til 10". Børnene er meget optaget og opmærksomme på krukken hver eneste morgen og spørger efter den med det samme, hvis den ikke står dér, hvor den plejer. At benytte sådanne metoder til at skabe spænding og fantasi blandt børnene synes at være effektivt i alle de deltagende børnehaver. Her er et eksempel fra case 3.

Alle børn er samlet i en rundkreds. Pædagogen tager en skål frem. Børnene kender godt skålen. I går lavede de nemlig dej og puttede i skålen. Men nu er dejen væk. I stedet ligger der en bi på bunden af skålen. "Hvad tror I, der er sket med dejen" spørger pædagogen. "Og hvor kommer bien fra?". (Observation, institution 3)



Billede: Den mystiske bi

Adfærdsmodificering og/eller magi

Det fremstår som et centralt tema i projektet, hvorledes magi er relateret til sociale normer og regler, særligt i forhold til samlinger. På de indledende møder med pædagogerne giver nogle udtryk for, at det kan Sørensen, Oreskov & Boysen. Professionshøjskolen Absalon. 31.10.2019

være ufordelagtigt at tisse på børnene under samlinger med henblik på at skabe ro. Især i forhold til den stemning, der skabes. I flere observationer fremgår det således, at tyssen på børn virker hæmmende på den magiske stemning. Der er flere mulige perspektiver på denne problematik. På den ene side kan det fremhæves, at børnene bliver nødt til at lære sociale spilleregler for i det hele taget at kunne opleve magien. Hvis en historie fortælles til en gruppe børn, der taler i munden på hinanden, sidder med ryggen til osv., er det naturligvis vanskeligt at skabe en særlig stemning omkring historiefortællingen: *"Det er rigtig vigtigt, at børnene lærer struktur. Ellers kan de heller ikke lytte til hinanden og den voksne og være opmærksom. Det arbejder vi meget med"* (interview med pædagog, interview 7, institution 3, s. 8). På den anden side, hvis historien er fortalt med stor indlevelse, er der måske større chance for at samle børnenes opmærksomhed, hvorved tyssen og irettesættelser bliver mindre nødvendigt. Yderligere er der naturligvis tale om, at der kan være forskellige perspektiver på, hvilken adfærd der kan ansues som forstyrrende.

Musiktime med musikpædagog. Vi går ind. Børnene sætter sig fint i en perfekt rundkreds. Når børnene tager puder, skal de vente på hinanden, men ikke i en organiseret kø. De skal øve sig i at være opmærksomme på hinanden. Op ad posen kommer Topper, en hånddukke. Alle hilser på Topper. Så skal vi arbejde med musikinstrumenter. Vi danser og får spændende tøj på. Der lægges meget op til, at instrumenter går på tur, alle skal prøve osv. Nogle børn bliver frustrerede over ikke at få det instrument, de gerne vil have. (Observation, institution 3)



Billede: Instrumenter bruges også til at arbejde med sociale spilleregler

I eksemplet er der både fokus på at skabe musik og arbejde med sociale spilleregler. Men arbejdet med sociale spilleregler kan godt i selve situationen virke forstyrrende i forhold til musikken. F.eks. når der kun er ét barn, der kan få lov at spille marimba, selvom der er masser af marimbaer hende i skuffen. På den anden side viser eksemplet også tydeligt, at en del af opmærksomheden omkring musikken allerede fra starten er etableret med baggrund i de sociale spilleregler, børnene tidligere har lært. F.eks. når børnene sætter sig fint i cirklen fra starten. Alligevel kan det være et interessant opmærksomhedspunkt, hvornår træning af sociale spilleregler bør foregå, og om der kan udvælges tidspunkter, hvor magien er vigtigere end denne træning. Følgende praksisfortælling er et godt eksempel på dette:

Pædagog A har forberedt en ramme for en leg. Hun har rullet gardinerne ned. Pædagog B sidder ved klaveret og spiller stille klassisk musik. I loftet er der en discokugle, der drejer rundt og lyser. Børnene virker spændte. De spørger "Hvorfor er der disco?", og de ser op mod kuglen. Inde i midten af rummet sidder

Sørensen, Oreskov & Boysen. Professionshøjskolen Absalon. 31.10.2019

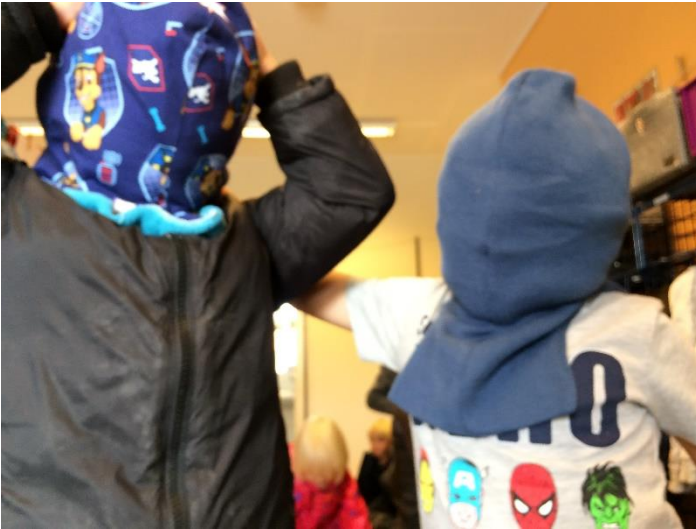
Pædagog C. På hendes skød sidder et barn. Pædagog A begynder at fortælle. "Velkommen indenfor i biernes hule". Hun fortæller, at bidronningen sidder i midten. Børnene sidder ikke i en korrekt cirkel, men mere i klumper omkring de voksne. Ingen pædagoger forsøger at rette dem eller sige, at de skal sidde ordentligt. Pædagog A fortæller og viser, hvordan bien flyver i 8-taller [...]. Nu siger hun, at vi skal op at stå og gå rundt og summe til musikken. Et stykke klassisk musik afspilles [...]. Børnene er optaget af aktiviteten, og der er ingen, der irettesættes eller skældes ud [...]. Efter bilegen skal vi synge sange. Pædagog A siger, at vi nok skal rulle gardinerne lidt op, så Pædagog B kan se klaveret. Børnene råber "øøøvv", da mørket forsvinder. Stadig er der ingen skældud eller irettesættelser. Pædagog B spiller nu en række sange, som børnene synger med på. Der er en dejlig stemning. Ingen uro og meget afslappet. Til sidst siger Pædagog B "Nu når I alligevel ligger ned, skal I lige høre godt efter". Børnene misforstår budskabet og lægger sig alle ned på maven. Pædagog B lægger sig så også ned på maven og siger, at i dag skal der fotograferes. (Observation, institution 3)

Som det fremgår i ovenstående praksisfortælling, er der stort set ingen irettesættelser eller tyssen under forløbet. Og det er på trods af, at der er samlet omkring 30 børn i forskellige aldre, og at der ofte opstår forvirring undervejs. Samtidig kan stemningen i perioder beskrives som intens og nærværende. Og der opstår også en løssluppenhed, som børnene virker betaget af, f.eks. i forløbets afslutning, hvor der skal uddeles praktiske beskeder, men hvor det ender med, at både voksne og børn ligger nede på gulvet, mens beskederne uddeles. Det er ikke pointen her at konkludere, at kaotiske stemninger og løs struktur bør være idealet. Men samtidigt tyder eksemplerne på, at der kan være god mening i at etablere forskellige pædagogiske rammer med fokus på forskellige mål, således at arbejdet med sociale spilleregler og magi ikke altid kombineres.

Magien og hverdagen?

"Man kan ikke lave magi hele tiden. Så er der ikke noget at glæde sig til. Så synes børnene heller ikke, det er spændende. Det skal kun være en gang imellem". Citatet er fra en pædagog, der har stor erfaring med at skabe magi for børn via fortællinger, sanseoplevelser, lys, kunst m.m. Det er tydeligt, at der her oprettes en slags dikotomi mellem det magiske og det hverdagsagtige. Magien komplementerer hverdagen. Magi er magi, blandt andet fordi den repræsenterer noget anderledes end hverdagen. Denne tænkning er helt central og fundamental i menneskelig kultur. F.eks. skrev Dan Turell: *"Jeg holder af hverdagen. Mest af alt holder jeg af hverdagen. Ikke i modsætning til fest og farver, tjalld og balfaldera. Det skal til. Men mest af alt holder jeg af hverdagen"*. I projektet udgør denne tænkning dog en mulig barriere. For hvis magi kun kan opstå, netop fordi den sjældent er til stede, så er det svært at bringe mere magi ind i daginstitutioner.

Med ovenstående problematik for øje udspringer i projektet en række løsninger. For det første er der tale om, at magi kan udfoldes på forskellige måder. Derfor har det også været oplagt i projektet at bruge begrebet 'hverdagsmagi', som en pendant til ordet 'hverdagskreativitet' eller 'hverdagsæstetik', som vi kender det fra kreativitetsteori og æstetikteori. For det andet er det også erfaringen i projektet, at variationen ikke nødvendigvis behøves at være mellem magi og ikke-magi, men også mellem forskellige typer af magier. Dette er f.eks. tilfældet i et konkret eksempel fra børnehaven i Roskilde, hvor børnene siger "juhhu", når de skal ud på legepladsen, umiddelbart efter et intenst forløb med voksenstyrede aktiviteter. Her bevæger børnene sig fra én magisk stemning på stuen til børnestyret leg på legepladsen, bl.a. bestående af fantasilege, kropslige lege og andre magiske stemninger.



Billede: To børn laver deres egen 'hverdagsmagi' ved at tage elefanthuerne omvendt på og lege, at de er blinde.

Magi koblet til det målbare

Et udfordring ved de magiske læringsmiljøer er, hvorledes de måles og vurderes. På den ene side kan det være et problem i forhold til eksternt at kunne dokumentere metodernes værdi. Men internt kan det også være et oplagt behov for pædagogerne at kunne se en direkte effekt af deres pædagogiske arbejde. Nogle pædagoger opnår en professionel tilfredsstillelse, når de ser gnisten i børnenes øjne: *"F.eks. når Martin er bare sådan helt vildt optaget og fortæller levende om sørøverne. Og man kan bare se, hvordan han indlever sig i hele historien med mimikken og øjnene og kroppen og det hele. Og han er helt tændt"* (Interview 6, institution 3, s. 7). En anden evalueringsform kan også være rettet mod konkrete læringsoutput snarere end børnenes engagement: *"Når vi så leger den leg, så fortæller jeg, hvilke dyr som de skal være. Og børnene er vildt optagede af at lege dyr. Men samtidig så bruger jeg jo den øvelse til at undersøge barnets koordination, balance m.m. Men det ved børnene jo ikke"* (Interview 5, institution 3, s. 5). Her fremgår det, hvorledes det legende læringsmiljø med fantasi og kropslig udfoldelse faciliteres med henblik på at skabe og teste motorisk læring. Således kombineres et svært målbart område med et mere målbart område. For det første kan dette selvfølgelig være med til at sammentænke flere læringsområder, hvilket er en del af hensigten med den styrkede læreplan. For det andet kan det give pædagogen en professionel tilfredsstillelse i forhold til at kunne spore direkte effekter hos børnene, f.eks. af sproglig eller motorisk karakter.

Magi og forberedelse

I institution 3 blev der arbejdet med at udvikle en bifortælling og en tilhørende musikalsk bileg henover et forløb på tre måneder. Undervejs blev forskellige ideer afprøvet i iterative cirkler sammen med børnene på ugentlig basis. I denne proces var der rum og mulighed for at undersøge subtile detaljer i forhold til at frembringe magiske stemninger og motivation, leg og glæde blandt børnene. På en vis måde kan denne proces sammenlignes med opsætningen af et teaterstykke. Forskellige løsninger afprøves, og man fornemmer, hvilke stemninger der fremkaldes. Her er det oplagt at have fokus på detaljer såsom timing, gestikulation, attitude, dynamik, frasering osv. Til forskel fra teateret er der dog her tale om en proces, hvor fortællingens målgruppe hele tiden er til stede under "prøverne". Dette giver pædagogerne en kilde til kontinuerlig feedback i forhold til at kvalificere fortællinger og andre kulturformidlende initiativer. Endvidere er der ved fællessamlinger ofte flere pædagoger til stede, hvilket giver mulighed for, at

pædagoger kan være placeret blandt børnene og opleve seancen i et børneperspektiv. På mange måder er der derfor en række ideelle forudsætninger til stede i forhold til at arbejde med udvikling af fortællinger og fælleslege med henblik på at skabe engagement og magiske stemninger blandt børnene. I det løbende arbejde med at kvalificere bifortællingen og bilegen blev behovet for at kunne give gensidig feedback blandt pædagoger og forskere på et detailniveau kontinuerligt forstærket.

Magi og improvisation

Der er stor brug for at improvisere i børnehaven i forhold til at skabe magiske læringsmiljøer. På den ene side kan dette være oplagt i forhold til at kunne inddrage børnenes input og ideer. På den anden side kan det være oplagt, fordi der ikke er tid til forberedelse. Men at improvisere kollektivt blandt pædagogerne og støtte op om hinandens improvisationer kan være vanskeligt. I projektet ses mange gode eksempler på improvisation. Men nogle pædagoger udtrykte også til tider tvivl om, hvilke roller de bedst kunne indtage i den improviserende fase. Derfor kan der være god mening i at arbejde med nogle rammer for, hvorledes pædagoger kan supplere hinanden, når der improviseres. I nedenstående er fremvist et fint eksempel på, hvordan pædagoger kan skabe en struktur for improvisationen, hvor de støtter hinanden via specifikke virkemidler:

Så henter Pædagog A en bog om de tre grise og ulven, som hun vil læse for børnene. Hun sætter sig op på en skammel, og alle børn får lov at flytte sig ud af cirklen og sidde, så de kan se billederne. Først læser Pædagog A op og viser billeder og snakker lidt med børnene om det, hun læser. Men børnene agerer med, for eksempel når Pædagog A siger "Ulven banker på døren" og banker i bordet, så banker børnene spontant i gulvet. Dette opfanger den anden pædagog og gør som børnene og siger "Kan I også banke?".

Oplæsningen udvikler sig til at blive mere og mere interaktiv, hvor børnene med stor entusiasme mimer det, der sker i fortællingen, og gentager udvalgte replikker. Det skaber en intens og positiv stemning. Der er 22 børn i gang, og ind imellem er der nogen, der falder fra, men i denne interaktive oplæsning kommer de med igen, hver gang der indgår interaktive og fysiske elementer. (Observation, institution 1)

Fortættet nærvær, stemthed og humor

Et begreb, der ofte har gået igen i forskergruppen i forsøget på at beskrive de magiske læringsmiljøer, er et "fortættet nærvær". Forskningsprojektet rummer mange eksempler på pædagoger, der er i stand til at være helt opmærksomme på børnene og samtidig suge børnenes opmærksomhed til sig eller omkring den aktivitet, der er i gang. I dette lys kan også anvendes et ord som "stemthed" (f.eks. Løgstrup, 1956; Pahuus, 2016) eller spænding. Her skaber pædagogen en særlig opmærksomhed eller stemning, der betyder, at gruppen af børn og voksne samles i en fælles forventning, opmærksomhed, puls, bevægelse, følelse m.m. Det fortættede nærvær kan genereres af pædagogen, men er også til stede i børnenes egen leg og optagehed af denne og hinanden.

I vuggestuen holder de samlingen, inden der spises frugt, og Pædagog A går hen til skabet og spørger "Skal vi se, om der er nogen inde i skabet i dag?". Hun kigger på børnene med et venligt og spændt ansigt, og alle retter deres opmærksomhed mod hende. Pædagog A tager en dukke i et kræmmerhus frem og skaber stemning omkring dukken. "Nu skal vi se, om der er nogle hernede i dag". Børnene kigger opmærksomt. Dukken er nede i kræmmerhuset, og når den stikker sit hoved op, griner børnene. Pædagog A laver sin stemme om, når hun taler som dukken, og bruger sin mimik til at understøtte det, dukken siger. Dukken kommer på skift rundt og snuser til børnenes fødder, "Pyha, de lugter, de tæer, puha, puha", børnene griner. Børnene har fælles opmærksomhed, de er spændte, når dukken nærmer sig, der er åndeløshed, lige inden den stikker sit hoved op, og de griner, når dukken snuser til tæerne. Det er ikke alle børn, der vil have,

at dukken kommer tæt på. Pædagog A læser børnene og sætter ord på deres kropslige udtryk. (Observation, institution 2)

I mange af disse eksempler har pædagogens kropslige ageren tilsyneladende en stor rolle. Ved hjælp af bevægelser, gestikulation, mimik m.m. er pædagogen i stand til at fange og fastholde børnenes nysgerrighed og opmærksomhed. Man kan bruge formuleringen, at "pædagogen holder rummet", i den forstand at stemning og spænding fastholdes med pædagogens kropslige ageren. I øvrigt synes humor at være et vigtigt element. Børnene griner, og pædagogen laver sjov med børnene. I mange eksempler fra projektet synes humoren at spille en central rolle i forhold til at skabe en fortættet nærværende stemning.

De fysiske læringsmiljøer og sanserne

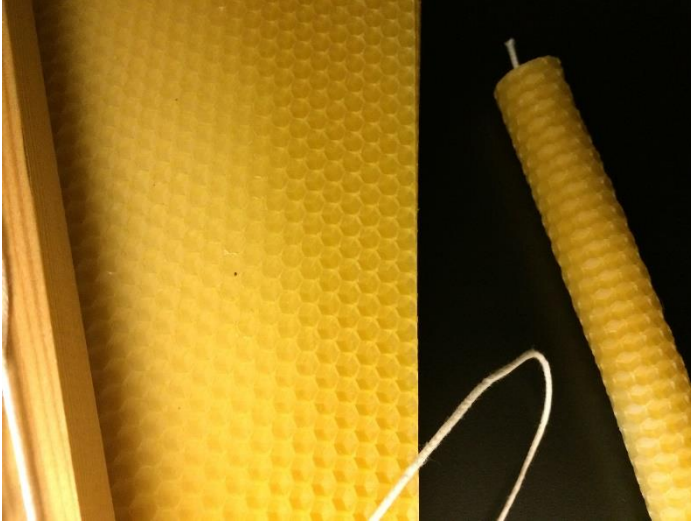
I projektet er der mange eksempler på, at de fysiske læringsmiljøer skaber rammer og inspiration, der fremmer de magiske læringsmiljøer. Mange pædagoger fremhæver for eksempel naturen, som i al dens mangfoldighed inspirerer børnene til leg, fantasi og kreative eksperimenter. Desuden ses, hvorledes værksteder, rum, artefakter m.m. har en stor betydning for børnenes leg og oplevelse. Derfor synes det at være en vigtig pointe, at børnehaven ideelt set skal kunne inspirere børnene på forskellige måder og kunne tilbyde børnene forskellige typer af rum, værktøjer, materialer m.m. Det skal dog ikke forstås på den måde, at børnenes adfærd kan defineres af rum/materialer. Børnene bruger ofte materialer og rum på overraskende måder. Men stadig er rum/materialer med til at inspirere børnene. I nedenstående ses et eksempel på børn, der netop bruger materialer og rum på kreative måder.

Jeg går rundt på legepladsen en solrig dag i maj. Jeg lægger mærke til tre store drenge, der drøner rundt på legepladsen med meget energi og høj lyd. Jeg tænker, 'Gad vide, hvordan de kan få kanaliseret alt den energi ud her i børnehaven?'. Næste gang jeg ser dem, har de slæbt et vissent grantræ op på rutsjebanen og står og taler om, hvordan de alle tre kan komme ombord i 'rumraketten', når de skal rutsje ned. I første forsøg er det kun to, der kommer med ombord, men alle tre hjælpes om at få grantræet op ad trapperne, så de kan gøre et nyt forsøg. De gentager aktiviteten mange gange og forhandler undervejs om, hvordan de alle kan nå at komme ombord. Der er store krav til samarbejdet, hvis alle skal nå med ombord. Aktiviteten varer ca. 45 min., og drengene er fuldstændigt optagede af deres leg. De får lov til at fordybe sig i aktiviteten uden at blive afbrudt. (Observation, institution 2)



Billede: Det fysiske læringsmiljø har stor betydning for børnenes kreative og kropslige udfoldelse

Ofte anvender pædagogerne proaktivt de fysiske læringsmiljøer til at skabe specifikke stemninger og indramme pædagogiske aktiviteter. Her spiller sanserne en stor rolle. Materialer introduceres, der kalder på de kinæstetiske sanser og fysisk udfoldelse. Ligeledes anvendes dufte, smage, lyd og lys til at lade børnene opleve verden i al dens mangfoldighed og med alle sanser. Eksempelvis når der arbejdes med fænomenet honning, og børnene har mulighed for at mærke, smage, dufte og se.



Billede: Honning kan sanses på mange måder

Æstetisk kompetence

Det er tydeligvis en fremmede faktor for de magiske læringsmiljøer, at pædagogen besidder håndværksmæssig kompetence i forhold til de æstetiske fagområder. Det ses for eksempel, når pædagogen fortæller historier, synger, spiller, tegner, klipper og lign. Børnene bliver opmærksomme, når pædagogen er i besiddelse af en række æstetiske kompetencer, der anvendes i forhold til at rammesætte den pædagogiske aktivitet. I nedenstående eksempel ses, hvordan pædagogen anvender en række kompetencer, der er resultat af mange års træning og udvikling:

Pædagog A tysser smilende på børnene, og de holder nu op med at snakke, og de kigger alle på hende. Så fortæller hun, at hun har en hemmelig ven, som hun synes, de skal møde, og hun tager forsigtigt en æske frem, som er dækket med noget rødt stof. Hele atmosfæren forandres, og de børn, som før virkede uopmærksomme, kigger nu opmærksomt op på Pædagog A. Hun sætter æsken på bordet, og ud af æsken tager hun hånddukken Maggi, som hun spiller med. Hånddukken vinker og hilser på børnene, der ler og vinker tilbage. Der er nu en stemt og glad stemning i rummet. Pædagogen A spiller med dukken på en måde, hvor hun formår at improvisere med børnene og tale med dukkens stemme, samtidig med at hun som pædagog kan tale med både dukken og børnene med sin egen stemme. Det er en krævende form for dukkespil, der kræver en række æstetiske kompetencer, som Pædagog A tilsyneladende uden problemer udfolder sig i. (Observation, institution 1)



Billede: Figurer anvendt til borddukketeater

Kreativiteten og magien

I indledningen til dette kapitel blev der lavet en sammenligning mellem kreativiteten og magien som fænomen. Udgangspunktet for denne sammenligning var for det første, at kreativiteten – ligesom magien – til en vis grad repræsenterer noget, der vanskeligt kan sættes på formel. For det andet eksisterer der tilsyneladende en grad af affinitet mellem de to begreber i forhold til en række områder, som fænomenerne associeres med. Både kreativitet og magi refererer eksempelvis til ”noget, der pludselig opstår”, ”noget, vi sætter pris på, og som har værdi”, og ”noget, der ofte er knyttet til æstetiske og sanselige læringsmiljøer”. Inden for kreativitetsforskning er der lavet en række forsøg på at beskrive, hvad der kendetegner kreativitet, hvordan kreativitet opstår, og hvordan den fremmes. I følgende afsnit ser vi lidt nærmere på, hvorledes sådanne forsøg kan kvalificere diskussionen af magi og etablere en mulig ramme for operationalisering af de magiske miljøer.

Det forudsigelige og det uforudsigelige

Et væsentligt element ved kreativitet er, at det forbindes med noget, der er nyt. Nyhedselementet kan både referere til proces og produkt (Boysen, 2015; Collier, Davies, Digby, Hay, Howe & Jindal-Snape, 2013). Hvis man opfinder noget nyt eller laver en ny tegning, så laver man et nyt produkt. Hvis et individ eller en gruppe går nye veje eller agerer på nye måder, så indgår de i nye typer af processer. Amabile forbinder sådanne processer med det, hun kalder heuristiske processer, der står i modsætning til algoritmiske (Amabile, 1996; Amabile & Mueller, 2008). I en algoritmisk proces følger man specifikke regler. I en heuristisk proces foreligger ikke en manual, man kan følge, og man må gå nye veje.

Fokus på nyhed modsvarer dog af en række andre kriterier, man finder inden for kreativitetsteori. Først og fremmest handler det om, at kreativitet bygger oven på et vidensområde, der netop består af regler og rammer (Csikszentmihalyi, 1999). Regler, traditioner og koder er derfor en forudsætning for kreativitet. Dette forhold har fået Lene Tanggaard til at pointere, at kreativitet er relateret til at ”tænke på kanten af boksen” fremfor ”uden for boksen” (f.eks. Tanggaard, 2012). Med andre ord: Kreativitet bygger på

traditioner og rutiner, men bevæger sig samtidigt delvist på ukendte farvande. Kreativitet vil derfor altid tage udgangspunkt i det velkendte.

I lyset af de eksempler, der er fremhævet i nærværende kapitel, synes det oplagt at diskutere de magiske miljøer ud fra de modpoler, der står centralt inden for kreativitetsforskning. Således finder man på den ene side, at rutiner, forberedelse og planlægning er væsentlige elementer i forhold til at skabe magi. På den anden side fremmes magien også af det overraskende, spontane og eksperimenterende.

Tilstedeværelsen af rutiner, planlægning, forberedelse og erfaring kan findes mange steder i projektets empiriske materiale. Krukken med sedler til børnene repræsenterer en rutine, der skaber særlig opmærksomhed. Den klassiske musik, der akkompagnerer bilegen, repræsenterer en velkendt ramme og kontinuerlig gentagelse. Pædagogernes performative kompetencer i forhold til dukketeater forudsætter, at pædagogen arbejder med baggrund i rutiner og intuition oparbejdet gennem mange års erfaring (se også Dreyfuss & Dreyfuss, 1999). På den anden side indeholder de skitserede cases også et element af overraskelse. I krukken er der sedler med nye overraskende beskeder på. I bilegen indgår hver gang nye improvisationer. Og i interaktionen mellem pædagog og børn opstår overraskende respons fra børnene, der skaber nye fortællinger og perspektiver.

Nogle gange er det overraskende element planlagt og iscenesat af pædagogen. Dette er tilfældet med den nævnte krukke. Andre gange opstår "det overraskende" som resultat af improvisation eller tilfældighed. Dette er fx tilfældet i et eksempel fra case 1, hvor mariehøner slipper ud af et glas og skaber nye spændende intense oplevelser hos børnene (se case 1). I forhold til at skabe overraskelse indtager "tilfældighed" en central rolle i kreativitetsteori. Donald Campbell er én af de teoretikere, der har været særligt optaget af dette tema. Ifølge Campbell og hans teori "blind-variation and selective-retention" er et vist element af tilfældighed nødvendigt for at skabe noget nyt og finde nye veje (Campbell, 1960). Teorien indeholder to processer, der kan forstås som faser. For det første indeholder processen "blind variation", der skal ses som generering af tilfældige variationer. For det andet består processen af "selective retention", der skal forstås som en bevidst fastholdelse af en bestemt variation, hvori man ser et særligt potentiale. I kreativitetssammenhæng kan denne proces f.eks. omfatte en sjov harmoni, der ved en fejl spilles på klaveret og herefter bruges i en sang, fordi komponisten ser et potentiale i denne harmoni (Boysen, 2015). I relationen til de magiske læringsmiljøer kan processerne forstås som de situationer, der tilfældigvis opstår, og som pædagogen og/eller børnene intentionelt vælger at forfølge, fordi det forekommer spændende, dragende, sjovt eller meningsfuldt at forfølge, udvikle og elaborere på. Som i eksemplet med mariehønen.

Den pædagogiske kompetence i forhold til de magiske læringsmiljøer indeholder ifølge dette perspektiv to elementer. På den ene siden evnen til at designe og udføre rammesatte, dragende magiske læringsmiljøer og på den anden side evnen til at se potentialet i, og bygge videre på, de tilfældigt opståede situationer.

Fra I-creativity til We-creativity

I kapitlets indledning blev der refereret til det, som af nogle teoretikere kaldes 2.-generationskreativitet eller I-creativity (Warhuus, Tanggaard, Robinson & Ernø, 2017, s. 237-239). Pointen var at beskrive, hvorledes begrebet "kreativitet" i 1. generation var omgærdet med mystik, men i 2. generation i højere grad opfattedes som noget, der kan fremmes og operationaliseres. Med dette afsæt blev der argumenteret for, at også magien kan operationaliseres.

Inden for kreativitetsteori tales der ligeledes om en form for 3.-generationskreativitet. Denne retning kan benævnes "We-creativity" (ibid.). Ifølge dette fokus er kreativitet primært noget, vi gør sammen. Der er

altså i mindre grad fokus på individet og i højere grad fokus på, hvorledes kreativitet udfoldes i grupper eller netværk. En repræsentant for denne tænkning er Clapp (2017), der hævder, at kreativitet bør udforskes og beskrives med udgangspunkt i selve den kreative ide, og hvorledes den udvikles, fremfor at fokusere på et enkelt individ. Med afsæt i denne tænkning viser han f.eks., hvordan udviklingen af Einsteins relativitetsteori omfattede uendeligt mange personer og hændelser, og derfor langt fra kan siges at være et resultat af et enkelt genis tanker. Kreativitet kan således forstås som distribueret mellem mange fremfor ejet af få individer.

Det distribuerede perspektiv afføder også et større fokus på materialerne og værktøjerne (Boysen, 2017). De materialer og værktøjer, der anvendes i kreative processer, har ifølge dette perspektiv stor betydning for den kreative proces og det kreative resultat. Materialer og værktøjer er ikke blot instrumenter i individets hænder. Materialer og værktøjer former og er medskabere af den kreative proces.

Med afsæt i det distribuerede perspektiv er det relevant at se på de magiske læringsmiljøer med fokus på samskabelse. I dette lys er pædagogen en vigtig aktør, men ikke den eneste aktør, i forhold til at skabe magien. Alle bidrager til skabelsen af de særlige stunder, der kan forstås som magiske. I projektet ses mange tydelige eksempler på dette. Børnenes optagethed af en aktivitet skaber den særlige fortættede stemning, der kan opleves som magisk. Interaktioner og improvisationer mellem børn og voksne synes ligeledes afgørende i forhold til at skabe den legende, uforudsigelige stemning, hvor særlige stunder opstår.

Det fysiske læringsmiljø træder også frem som en væsentlig faktor, hvis der anlægges et distribueret perspektiv. I projektet og i nærværende rapport er de fysiske læringsmiljøer beskrevet og undersøgt. I denne sammenhæng er en række eksempler skitseret, der viser, hvordan det fysiske læringsmiljø er toneangivende i forhold til at fremme bestemte typer af processer. Puderum og gymnastikrum fremmer fysisk udfoldelse. Størrelse på pensler og malingens karakter fremmer bestemte typer af motorisk arbejde og kreativ udfoldelse. Samtidig ses også, hvorledes børnene kreativt omdefinerer de fysiske læringsmiljøer. For eksempel når børnene opfinder akrobatiske bevægelser oven på bordene i spisestuen, eller børnene forsøger at rutsje ned ad en rutsjebane på et grantræ. De fysiske læringsmiljøer determinerer derfor ikke børnenes adfærd på en entydig måde, men er stadigvæk en væsentlig faktor. Der er derfor god grund til at indtænke de fysiske læringsmiljøer i forhold til at skabe magi i daginstitutionen. Der er i projektet mange eksempler på, at pædagogerne aktivt anvender de fysiske miljøer til at skabe stemning. F.eks. når der anvendes musik, lys, mørke, lyd, materialer m.m. med henblik på at iscenesætte specifikke pædagogiske aktiviteter.

Det distribuerede perspektiv forekommer særligt relevant i forhold til nogle af de elementer, der er fremskrevet i den styrkede læreplan (2018). For det første indeholder læreplanen et forøget fokus på læringsmiljøer. Her kan ses en oplagt kobling til det distribuerede perspektiv, hvor materialerne, rummene, indretningen, værktøjerne m.m. tilskrives stor betydning. For det andet indeholder læreplanen et forøget fokus på børneperspektivet og børns medindflydelse. I det distribuerede perspektiv kan børns medskabelse foregå på subtile måder. Et eksempel kan være børns opståede nysgerrighed, der bliver rammesættende for pædagogens dispositioner. Eller det kan være børns små improvisationer, der sender den pædagogiske aktivitet i nye retninger. Det distribuerede perspektiv kan på denne måde anvendes til at få øje på de komplekse interaktioner mellem børn og pædagoger, der foregår i en daginstitution. Fremfor at vurdere, om det er pædagoger ELLER børn, der er styrende i specifikke processer, kan det distribuerede perspektiv pege på, hvorledes begge parter øver indflydelse på komplekse måder.

I projektet var der særligt fokus på at inddrage et børneperspektiv og fremme børns medindflydelse. Dette var eksempelvis intentionen i et forløb, hvor pædagoger udviklede en bileg i samarbejde med børnene (se Sørensen, Oreskov & Boysen. Professionshøjskolen Absalon. 31.10.2019

ovenstående samt kapitel om Raklev Børnehave). Rammerne for fortællingen blev fastsat af pædagoger. Og musikken, der dannede en specifik stemning og dynamik omkring legen, blev ligeledes udvalgt af pædagogerne. Men herefter var hensigten at improvisere og udvikle legens handling sammen med børnene. Dette er en vanskelig opgave, fordi pædagogerne hele tiden skal balancere mellem at fastholde et fokus, en sammenhæng og en udvikling i historien, samtidig med at de skal være i stand til følge nye veje med afsæt i børnenes input. Som nævnt i det foregående, giver det distribuerede perspektiv en mulighed for at få øje på nogle væsentlige nuancer i en sådan proces. Børnene har oplagt medindflydelse, når pædagogen direkte inddrager deres ideer. Men der er også mange andre måder, hvormed børnene øver indflydelse. For eksempel registrerer pædagogerne hele tiden, hvorvidt børnene er koncentrerede, engagerede, spændte osv. Pædagogen modificerer og afstemmer således hele tiden legen og historien i henhold til denne eksplicite og implicite feedback fra børnene.

Faktorer, der fremmer kreativiteten og magien

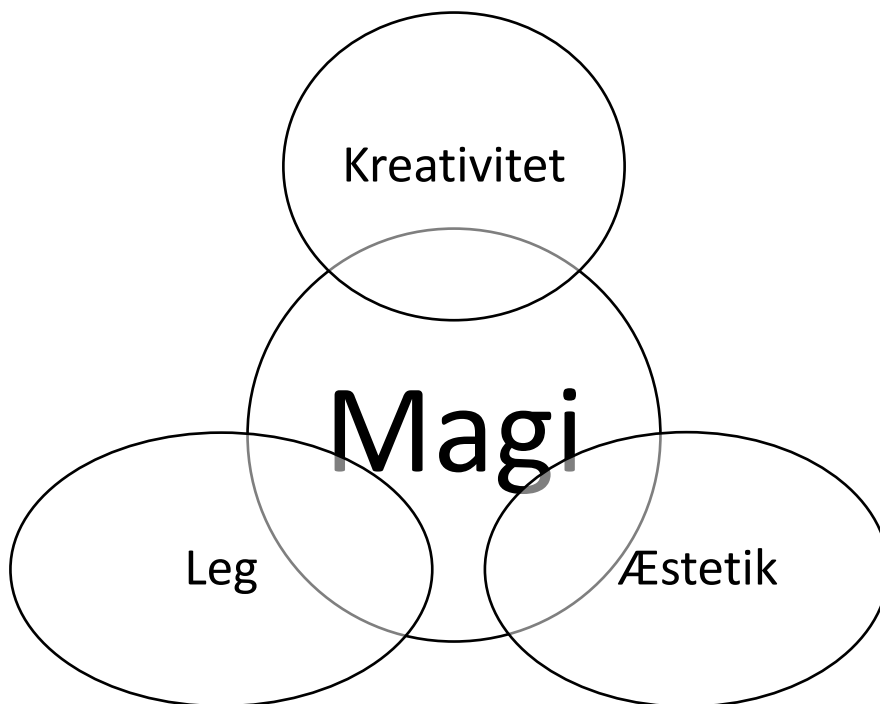
I en række nationale og internationale rapporter har man forsøgt at opsamle og fastlægge afgørende fremmende faktorer i forhold til kreativitet (Byrge & Hansen, 2014; Cachia, Ferrari & Punie, 2009; Tanggaard, Birk & Ernø, 2012). På en række områder synes der at være en overensstemmelse mellem disse faktorer og nogle af de erkendelser, der træder frem i det nærværende projekt. Ved at se på de magiske læringsmiljøer igennem en kreativitetsoptik fremstår altså en række nøgleord og fænomener, der kan siges at udgøre en slags fællesnævner mellem magien og kreativiteten. Disse faktorer skitseres i nedenstående skema:

Kreativitetsfremmende faktorer fremhævet i forskningsreview	Eksempler fra projektet "magien ind i dagtilbud"
Et trygt læringsmiljø	Børns initiativer ses, høres og inddrages.
Demokratisk kultur	Børnene er med til at improvisere og udvikle historier.
Åbent sind	Pædagogerne er fleksible i forhold til at afvige fra planer og følge pludseligt opståede impulser og ideer samt tage bestik af organisatoriske ændringer.
Plads til at eksperimentere	Børnene gives ofte rum til at eksperimentere og improvisere uden sigte mod et særligt resultat eller produkt, der skal opnås.
Følger børns interesser	I projektet er der fokus på børnenes interesser og motivationer, og aktiviteterne formes og justeres delvist efter dette.
Viden/håndværk er nødvendig	I projektet inspireres, instrueres og vejledes børnene løbende i forhold til teknikker og vidensområder, herunder de æstetiske formsprog og metoder.
Horisontal tænkning	Børnenes horisont udvides. De tilbydes forskellige oplevelsesrum og beskæftiger sig med forskellige formsprog, hvilket giver børnene mulighed for at koble forskellige vidensområder.
Balancer mellem frihed og planlagte aktiviteter	I projektet rammesættes aktiviteter med stram styring, og samtidigt etableres et frirum til børnenes egne lege og aktiviteter.
Sanser aktiveres	I projektets aktiviteter tilbydes børnene mange forskellige sanseoplevelser.

Afrunding

Som det fremgår af dette kapitel, er der mange måder, hvorpå magien i hverdagen kan skabes og opstå. Fra dette perspektiv er der derfor mange tilgængelige metoder, der kan anvendes i forhold til at skabe engagement, koncentration, indlevelse og stemning blandt børn. På den anden side er der tilsyneladende også en række elementer, der kan udfordre de magiske læringsmiljøer. Eksempelvis er det et vigtigt diskussionspunkt, hvorledes relationen mellem sociale kompetencer og rammesætning af magiske læringsmiljøer forstås og operationaliseres. Således synes det at være et væsentligt omdrejningspunkt, hvorvidt fælles magiske øjeblikke forudsætter indlærte sociale adfærdsregler blandt børnene, eller om det snarere bør være de magiske læringsmiljøer, der giver mening til og muliggør velfungerende sociale samspil og fælles oplevelser.

I kapitlet er fremvist en række eksempler på, hvorledes magiske stunder kan opstå. Eksemplerne er kategoriseret inden for en række forskellige temaer, som dog ikke skal opfattes som definitive eller udtømmende. Magien kan ikke som sådan sættes på formel. Eksemplerne er efterfølgende anskuet ud fra en kreativitetsoptik, idet der forekommer at være mange lighedstræk mellem forskningsfeltet "kreativitet" og den måde, vi har valgt at betragte og anskueliggøre magien. Hermed fremkommer en række væsentlige faktorer og tendenser, der har betydning i forhold til de magiske læringsmiljøer. En lignende kobling kunne laves til forskningsfeltet "leg" eller forskningsfeltet "æstetik", der ligeledes er beslægtet med det, vi har valgt at anskue som magi.



Litteratur:

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.

Amabile, T. M. & Mueller, J. S. (2008). Studying creativity, its processes, and its antecedents: An exploration of the componential theory of creativity. In J. Zhou & C. E. Shalley (Eds.), *Handbook of Organizational Creativity*, 33-64. New York: Lawrence Erlbaum.

Boysen, M. S. W. (2015). *The relationship between Creativity and Expertise*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.

Boysen, M. S. W. (2017). *Embracing the Network: A Study of Distributed Creativity in a School Setting*. *Thinking Skills and Creativity*, Volume 26, 102-112.

Byrge, C. & Hansen, S. (2014). *Enhancing creativity for individuals, groups and organizations*. Copenhagen: Frydenlund Academic.

Cachia, R., Ferrari, A. & Punie, Y. (2009). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching*. Literature review on Innovation and Creativity in the EU Member States (ICEAC). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Clapp, E. P. (2017). *Participatory creativity: introducing access and equity to the creative classroom*. Routledge New York and London: Routledge.

Campbell, D.T. (1960). Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological Review*, 67(6), 380-400.

Collier, C., Davies, D., Digby, R. Hay, P. Howe, A. & Jindal-Snape, D. (2013). Creative learning environments in education – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. I: R. J. Sternberg (Red.), *Handbook of creativity* (s. 313-338). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1999). *Mesterlære og eksperterens læring*. I: Nielsen & Kvale (Red.), *Læring som social praksis*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York, NY: Basic Books.

Løgstrup, K. E. (1956): *Den etiske fordring*, København

Pahuus, M. (2016). *Løgstrup og kunsten*. Aarhus: Forlaget Klim.

Poincaré, H. (1913). *The Foundation of Science*. Lancaster, PA: Science Press.

Tanggaard, L. (2012). The sociomateriality of creativity in everyday life. *Culture of Psychology*, 19(1), 20–32.

Tanggaard, L., Birk, R., & Ernø, S. (2012). *Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet: et forskningsreview*. (1. udg.) Aalborg: Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: Cape.

Sørensen, Oreskov & Boysen. *Professionshøjskolen Absalon*. 31.10.2019

Warhuus, J. P., Tanggard, L. Robinson, S. & Ernø, S. (2017). From I to We: collaboration in entrepreneurship education and learning? *Education + Training*, 59(3), 234-249.

