



SLIP FORTÆLLINGEN LØS

Kunst- og kulturformidling til de 3-6 årige



SLIP FORTÆLLINGEN LØS

Kunst- og kulturformidling til de 3-6 årige

INDHOLD

Forord Af Børnekulturens Netværk	7
At kvalificere Nu'et Fremadrettet kulturformidling Af Beth Juncker, forskningsrådsprofessor	8
Fortælling som formidlingsredskab Evaluering af forsøgsordning og 7 gyldne råd Af Gitte Balling, ekstern lektor	14
Formidlingens rom Om å skabe den optimale ramme om kunst- og kulturformidling Af Jorunn Spord Borgen, seniorforsker, dr. art.	20
Den medskabende fortælling Fra formidling til børn til fortælling med børn Af Daniela Cecchin, pædagog og cand.psych.	26
At investere i fantasien. En glemt eller gemt ressource? Af Viggja Bro, skuespillerinde og historiefortæller	32
BILLEDKUNST	
Med kroppen som vejviser Billedfortællingen og små børn Af Ingelise Flensburg, billedpædagogisk forsker	36
Sange fra værkstedet – en hyldest til børnene Af Anna Marie Holm, billedkunstner	40
DANS	
Mer' end bare mig Når dansen opfører det sociale selv Af Lotte Broe, forsker	44
Dans et eventyr Af Anna Katrine Korning og Ulla Gad, dansekonsulenter	48
DRAMA	
Små børn ud og ind i teateret Af Claus Chr. Reiche, lektor i børne- og ungdomskultur	52
Da prinsessen kysede svinedrengen i puderummet - en case story om teater med børn Af Rikke Lund Heinsen, cand.mag. og projektkoordinator	56

FILM

**De levende billeder
– opfattelse, forståelse, betydningsdannelse og kontekst** 60
Af Birgitte Holm Sørensen, professor, ph.d

Det første møde med filmens verden 64
Af Line Arlien-Søborg, kreativ formidler

INTERAKTIVE MEDIER

**Virtuelt materiale
Mødet mellem småbørn og interaktive medier** 68
Af Carsten Jessen, lektor, ph.d

Kunstoplevelser sammen 72
Af Karen Grøn, cand.mag. og museumsinspektør

KULTURHISTORIE

**Sans for en grøft
Fortællingen som redskab i kulturhistorisk formidling** 76
Af Anne Elmer, kultur- og naturvejleder og museumsformidler

**Rør ved historien
Frilandsmuseet og de små børn** 82
Af Anja Jørgensen, cand.phil. og formidler

LITTERATUR

**Fra A til Z
Børnelitteratur og de små børn** 86
Af Nina Christensen, lektor, ph.d

Fortællinger, der fryder og former 90
Af Inger Kjeldsen, ledende børnebibliotekar

MUSIK

Den musikalske opvækst 94
Af Inge Marstal, professor i musikpædagogik og hørelære

Champagnegalop og cirkusheste 100
Af Grete Granerud, musikpædagog, komponist og forfatter

Liste over illustrationer 104



FORORD

Alle kunstarter rummer en fortælling, og at finde den og bruge den er en måde at formidle kunsten og kulturen på. Børnekulturens Netværk har hermed fornøjelsen af at præsentere antologien *SLIP FORTÆLLINGEN LØS. Kunst- og kulturformidling til de 3-6 årige*.

Små børn skal præsenteres for kunstarternes mangefacetterede udtryk og for den historie og kultur, vores samfund bygger på. De metoder og det sprog, der bruges for at få skabt en bæredygtig kontakt til de små børn, skal tilpasses deres aldersniveau. Små børn er nysgerrige og åbne over for nye indtryk, og de er meget modtagelige for at lære og opleve. Det tidlige møde med kunst og kultur er afgørende for barnets alsidige og aktive forhold til kunst og kultur senere i livet.

Desværre er de yngste børn sjældent i fokus, når temaet er kunst og kultur. Der mangler desuden viden om de særlige greb og organisationsformer, der skal til, for at de yngste børn også får glæde af mødet med kulturen.

Børnekulturens Netværk har i sin handlingsplan 2004 - 2005 *Formidlingens kunst* haft formidling til små børn som et af sine indsatsområder. Netværket nedsatte i 2004 en fokusgruppe, som har arbejdet med temaet: *Fortælling til de 3-6 årige*. Et af resultaterne af dette arbejde er denne antologi.

Publikationen rummer en lang række artikler, der alle tager afsæt i *fortællingen* som den særlige formidlingsform, der skal til, for at små børn for alvor bliver fanget af et budskab. Publikationen indledes med en række overordnede artikler og efterfølges af artikler, der sætter fokus på hver enkelt kunstart – både ud fra en teoretisk og en praktisk indfaldsvinkel.

Artiklernes mangfoldighed og de enkelte forfatters måde at gribe emnet an på understreger det vigtige budskab, at der ikke er én måde at formidle kunst og

kultur på, men uendeligt mange. Her blot et udsnit, som kan tjene til inspiration samt udbygning og understøttelse af viden.

Fokusgruppen om formidling til små børn har iværksat en række aktiviteter i de forgangne år. Der har bl.a. været afholdt to to-dages seminarer, hvor en række af landets fremmeste forskere på børneområdet og på børnekulturområdet udvekslede viden og erfaringer om formidling til små børn, og de vægtige drøftelser satte nye overvejelser i gang. Flere af de deltagende forskere på disse seminarer har bidraget til denne antologi.

En anden aktivitet var iværksættelse af en forsøgsordning i henholdsvis Vejle Amt og Vestsjællands Amt. Amterne var koordinatorene i forhold til en lang række institutioner og organisationer, der med udgangspunkt i forskellige kunstarters fortælling havde små børn som målgruppe. Målet var at få skabt større klarhed over fortællingens formidlingsform og virkning i forhold til denne aldersgruppe, og metoden var at forsøge at inddrage så mange kunstarter som muligt. Børnekulturens Netværk iværksatte en følgeforskning til forsøgsordningen. Hovedkonklusionen af denne ordning fremgår af artiklen *Fortællingen som formidlingsredskab. Evaluering af forsøgsordning og 7 gyldne råd* af Gitte Balling.

Antologien fungerer med andre ord også som en systematisk opsamling på et længere forløb, hvor der er indhentet ny viden og inspiration.

Vi håber, at antologien vil blive læst med interesse, og at artiklerne vil blive brugt som afsæt og inspiration til at åbne dørene for kunsten og kulturen i hverdagen for børn mellem 3 og 6 år.

Børnekulturens Netværk
Juni 2006

At kvalificere Nu'et

Fremadrettet kulturformidling

Barndommens æstetiske erfaring kan berige livet med en 4. dimension – med arkiver af sublime øjeblikke, der siden kan flytte os i tid og sted. Men levner kulturpolitikken plads til denne særlige dimension? Beth Juncker, der er forskningsrådsprofessor på Danmarks Biblioteksskole stiller skarpt på kulturformidlingen og dens vilkår i dag

AF BETH JUNCKER

Hver gang dørene slås op, og børn vandrer ind til en forestilling, en koncert, en film eller en omvisning, så er teatret, koncertsalen, biffen eller museet rammen om et møde mellem det æstetiske i børnekultur og det æstetiske i børns kultur. Går det skidt, breder tomrummet og kedsomheden sig. Publikum opløses i en række tilsyneladende anarkistiske småprojekter. Der hviskes, drilles, grines, pjattes, gaves og soves. Lærere og pædagoger tysser og skælder, mens scene, lærred, orkester og omvisere kæmper og kæmper – forgæves!

Hvad sker der? Det er enkelt: det æstetiskes betydning i børns kultur sejrer over det æstetiskes betydning i børnekultur.

Går det godt, til gengæld, så etableres, i den tid forestillingen, koncerten eller filmen spiller, og omvisningen varer, en 4. dimension: den æstetiske. Den erobrer krop, sans og sind hos publikum, skaber en virkelighed, der i disse øjeblikke kun er til og kun giver mening og betydning for dem, der deltager. Her og nu! Når processen er forbi, er denne æstetiske virkelighed væk – og dog. Den er arkiveret i krop, i sind, sanser og følelser hos dem, der med blussende kinder og blanke øjne, tavse eller talende som vandfald, vandrer ud i det, vi almindeligvis for-

binder med virkelighed. Vi er del af og har del i miraklet. Det bliver en del af vores kulturelle kapital.

Den blinde tilskuer

Dramatikeren Kjeld Abell skriver i *Teaterstrejf i Paaskevej* fra 1948:

Evnen til at lukke op og lade strømme ind er desværre en Vuggegave, der meget hurtigt sættes over styr. Der gøres i hvert fald alt for, at den skal blie det. Sideløbende med Forældres, Asylers, Børnehavers, Skolers og alt muligt andetets smukkeste og sikkert mest velmenende anstrengelser for at stuve os ind i en nødvendig Samfundsorden, staves vores oprindelige primitivitet, vores medfødte Aabenhed, dybere og dybere ned paa Bunden af den personlige Kommodeskuffe, ned under Børnetøj, Konfirmationshabitter, pænt strøgne Kontorskjorter, hvide Søndagsflipper og dæmrende Haab om Dannebrogskors. Den direkte Fornemmelse paa Huden føles svagere og svagere, færre og færre bliver de lykkelige Øjeblikke, hvor man synes at opleve Helheden i et eneste chokerende Glimt. Langsomt glemmer man hva' det vil sie: at se, simpelthen se, Vanen og det tillærte har lagt sig som beskyttende Bandager over Øjnene. Mødet med Kunsten bliver andenhaands, trediehaands. Den skabende Fantasi er for længst tvunget ind i en venlig men strammere og strammere Spændetrøje. Man mærker det ikke. Man er bleet den passive Tilskuer.

Hvis kunstneriske og kulturelle oplevelser hverken udfordrer eller beriger "vuggegaven" – "evnen til at lukke op og lade strømme ind" – forfalder den. Hvis kulturformidlingen glemmer at spørge sig selv om, hvad kunst og kultur egentlig kan, hvis den er langt mere optaget af fremtiden end af nutiden, bør alle blå advarselsblink lyse. Børn, det ved vi, har ingen barndom. De har et liv, her og nu. De gør, hvad de kan, for at kvalificere Nu'et og få det til at løfte sig. Først, når det NU er forbi, og begæret for at løfte det har fundet andre veje, har de fået 'en barndom'. En fortid med en indsigt og en viden er arkiveret i krop og i sanser, som kun erindring kan aktivere.



”Vi kender det alle. Det kan være en duft, en smag, en tone, en stemning, et syn, et landskab, en gade – og med ét er vi tilbage i et af de møder med den 4. æstetisk-symboliske dimension, som kroppen har opmagasineret; men som vi selv havde glemt.”

Mod den 4. dimension

Kjeld Abell beskriver også miraklet – dét nu, hvor det æstetiske i børnekultur og det æstetiske i børns kultur skaber en højere enhed:

Først naar de (Tilskuerne) sér, blir verdnerne paa hver sin Side af Rampen til én, én splinterny foruroligende Verden hvor Dagligens tre haandgribelige Dimensioner besejres af en fjerde, en ukendt, en usynlig, der som en fantastisk Luftbro spænder over Tilværelsen med udsyn hele Horisonten rundt, højt op, op i Evigheden, dybt ned, ned i os selv.

Det er denne 4. dimension, som alle børn arbejder på 'at nå' til hverdag – i leg og i samvær. Det er mulighederne for at bidrage til den, dette særlige NU, der er al kunsts og kulturformidlings mål. I disse Nu'er skabes den særlige kulturelle kapital, der hverken kan måles, vejes eller testes. Den er arkiveret i kroppen; del af dens tavse viden. Til gengæld kan den under særlige omstændigheder hentes frem igen.

Den franske forfatter Marcel Proust har i *A la Recherche du Temps perdu (På sporet af den tabte tid)* beskrevet Nu'ernes fremtidsperspektiver:

(...) en vinterdag, da jeg kom hjem og min mor kunne se at jeg frøs, foreslog hun mig, at jeg mod min sædvanе skulle drikke lidt te. Jeg sagde først nej tak, men ombestemte mig så, uden at vide hvorfor. Hun sendte bud efter en af disse korte og buttede kager, der kaldes ”små madeleinekager” og som ser ud til at være bagt i en kammuslings rillede form. Og snart førte jeg mekanisk beklemt over den dystre dag og udsigten til en ligeså trist morgendag, en skefuld te, hvori jeg havde opblødt et stykke madeleinekage op til munden. Men i samme øjeblik som denne mundfuld te blandet med kagekrummer ramte min gane, fór jeg sammen, slået af det usædvanlige, der skete med mig. En vidunderlig lystfølelse havde grebet mig, noget enestående, og jeg havde ingen anelse om dens årsag. Den gjorde på stedet livets omskiftelser lige-gyldige, dets katastrofer harmløse og dets korthed illusorisk,

risk, på samme måde som når man forelsker sig, og den fyldte mig med en dyrebar substans, eller rettere sagt: denne substans var ikke i mig, den var mig. Jeg var holdt op med at føle mig middelmådig, begrænset og dødelig. Hvor kunne denne vældige glæde være kommet fra? Jeg havde på fornemmelsen at den hang sammen med smagen af te og kage (...)

Og pludselig kom det tilbage til mig. Denne smag, det var jo smagen af det lille stykke madeleinekage som min tante Léonie plejede at give mig hver søndag morgen i Combray, når jeg kom for at sige godmorgen til hende i hendes soveværelse (for den dag gik jeg ikke udenfor, før vi skulle til messe) efter først at have dypet den i sin te eller lindete.(...) Og så snart jeg havde genkendt smagen af det stykke madeleinekage dypet i lindete, som min tante plejede at give mig ... dukkede det gamle grå hus mod gaden, hvor hun havde sit værelse, op som en teaterkulisser og føjede sig til den lille bygning der vendte ud imod haven og som var blevet bygget bagved til mine forældre ... og med huset kom byen, lige fra morgen til aften og i al slags vejr, torvet hvor jeg blev sendt hen før frokost og de veje, hvor man gik tur når vejret var godt. Og ... alle blomsterne i vores have og i Monsieur Swanns park, åkanderne i Vivonne, de brave folk i landsbyen og deres små huse og kirken og hele Combray og dens omegn, alt det, der får form og fasthed, byen og haverne, steg op af min kop te.

Lykkelige øjeblikke hos en elsket tante i barndommen. Søndage, hvor hverdagens officielle krav var nedlagt, bindes til den sensitive kombination af lindete og madeleinekage. En uovervindelig, en lyst, en livsglæde stiger frem. En hel verden og dens viden lagret i kroppen aktiveres, da smagen af te og kage rammer kroppen – en fortid beriger en nutid og muligvis en fremtid.

Vi kender det alle. Det kan være en duft, en smag, en tone, en stemning, et syn, et landskab, en gade – og med ét er vi tilbage i et af de møder med den 4. æstetisk-symboliske dimension, som kroppen har opmagasineret; men som vi selv havde glemt. Vi kan aldrig tænke os tilbage til den. Den er hverken knyttet til tanke, hukommelse, intelligens eller faktuel viden, men derimod til nu'et, til øjeblikket og til den krop, de sanser og følelser, der registrerer, værdisætter og arkiverer disse øjeblikke. Det handler æstetik og det æstetiske om. Det er al kulturformidlings alfa og omega. Det er til gengæld al kulturpolitikens kors – også børnekulturpolitikens.

'Læring' frem for alt!

I 2005 blev Børnekulturens Netværk, der indtil da havde været koordinerende organ for det børnekulturpolitiske



samarbejde mellem kulturministerielle institutioner, udvidet. Familie- og Forbrugerministeriet og Undervisningsministeriet indtrådte i samarbejdet og i Netværkets handlingsplan for 2006-2007 hilser alle tre ministeriers ministre samarbejdet velkomment.

”Jeg har store forventninger til at det sektoroverskridende samspil, der hele tiden har fundet sted, nu bliver formaliseret,” udtaler kulturminister Brian Mikkelsen, og han fortsætter: ”Den læring i kreativitet og samarbejde, som kultur for, med og af børn byder på, er fremover ikke blot et spørgsmål om livskvalitet, men også et parameter i den internationale konkurrence.” Familienminister Lars Barfoed glæder sig meget over ”at Familie- og Forbrugerministeriet nu er indtrådt som medlem af Børnekulturens Netværk. (...) Dette vil ikke mindst alle landets dagtilbud og dermed børnene have stor glæde af, fordi de i kraft af kendskabet i højere grad kan gøre brug af de mange tilbud, som på samme tid kan bruges aktivt til at understøtte arbejdet med de pædagogiske læreplaner”. Undervisningsminister Bertel Haarder tilføjer, at ”(...) netværkssamarbejdet (kan) bidrage til endnu mere liv og kvalitet i skolens undervisning og elevernes læring”.

De understreger alle, at ’læring’ er det centrale i børnekulturpolitikken. Men hvad er ’læring’ i en kulturel sam-

menhæng? Den skal, fremgår det, bakke op om dagtilbudenes pædagogiske læreplaner, den skal bidrage til folkeskolernes undervisning, den skal gøre danske børn konkurrencedygtige på det internationale marked. Fremtiden er i fokus. Men kan kulturel læring opfylde de krav? Den er jo bundet til børns kultur og til børnekulturelle fortolkningsfællesskaber, der alle handler om med arme og ben og alle til rådighed stående medier, mønstre og udtryksformer at gøre alt for at kvalificere Nu’et og skabe den kombination af te og Madeleinekage, der på godt og på ondt kan hæves på den personlige opsparingskonto i fremtiden.

Det fortolkningsfællesskab har intet imod faglige færdigheder – hvis du kan læse, regne og stave, er det da OK; men hvis ikke du kan bruge de færdigheder til at løfte den altafgørende 4. dimension frem, er det ligegyldigt. Det er ikke de faglige færdigheder, der tæller; det er de kulturelle kompetencer.

Overser de politiske beslutningstagere Nu’ets betydning, vanskeliggør de samtidig de kulturformidlingsmæssige muligheder. Hvis de pædagogiske læreplaner og folkeskolens fagmål sætter rammer og målsætninger for den kulturelle formidling, mister den sin identitet og betydning. Så er vi igen på den traditionelle vej med de retoriske instrumentelle argumenter og logik-



ker, der lyder så rigtige; men som aldrig har været meget andet end dækningsløse fremtidschecks: indtager du kunst og kultur af 'kvalitet', bliver du sund, rask, demokratisk, national, international, global...

Kulturel spinat

Den amerikanske professor Joli Jensen blotlagde i forbindelse med forskning i amerikansk kultur- og kunststøttepolitik de argumentationstyper, der blev taget i brug af kritikere, kommentatorer og politikere. På tværs af politiske skillelinjer var de instrumentelle. De så kunst, kultur og kulturarv som en slags social medicin, der havde magt "to directly benefit children, the aged, inner cities, the disempowered". Der gik tilsyneladende direkte helbredende linjer fra kunstneriske og kulturelle oplevelser til læsere, lyttere og seere. "This logic turns the arts into what can be called 'cultural spinach' something we know we should like, but that we do not really enjoy", konstaterer hun og understreger, at der intet empirisk belæg er for dem. Alligevel har de styret amerikansk – og dansk – kultur- og kunststøttepolitik. Og gør det stadig.

I forbindelse med Statens Kunstfonds jubilæum skrev lyrikeren Søren Ulrich Thomsen en tankevækkende kronik (Politiken 28. marts 2006):

(...) Når så Fonden med jævne mellemrum kommer under pres af en mere aggressiv kritik, der mener, at pengene er smidt lige ud af vinduet, er det altid fristende at forsvarer Det Skønne (hvormed jeg vel at mærke hverken mener det smukke, det pæne eller det tiltalende, men simpelt hen 'det æstetiske' i al dets spændingsfyldte sammensætning) ved at få det til at gå op med Det Gode eller Det sande og helst med begge dele. Og så begynder skålt-

lerne, om at "kunsten gør os så og så meget klogere på os selv og hinanden, på fortiden og dermed på nutiden, at vi bliver bedre og og mere ansvarlige medborgere til gavn for fremtiden", osv. Jeg er ganske vist ikke i tvivl om, at læsningen af for eksempel Arthur Koestlers Mørke midt på dagen har gjort mig til en bedre borger, eftersom hans udmaling af stalinismens rædsler kun har bestyrket mig i troen på demokratiet og retssamfundet, og jeg er næppe blevet dummere af Joseph Conrads Mørkets hjerte, der blandt meget andet også kan læses som sandheden om, hvilket uhyre mennesket bliver, når det bilder sig ind at være gud. Så værdifuld den end er, er denne opbyggelighed bare ikke dét, der gør disse værker til kunst (men gør dem omvendt heller ikke til mindre kunst, hvad radikale æstetister synes at tro), for kunne jeg nok have skaffet mig Koestlers viden via politiske reportager og Conrads indsigt fra teologisk litteratur, kunne intet andet end romanerne selv have givet mig den æstetiske oplevelse, som derfor må bero på noget overskydende, et 'i in mente', der hverken kan reduceres til Det Gode eller Det Sande og derfor heller ikke konverteres til samfundsmæssig nytte. (...) Hvorfor ikke bare leve med, at regnestykket ikke går op? Acceptere at dét, som er skønt, ikke nødvendigvis altid er hverken sandt eller godt, ligesom vi heller ikke kræver, at sandheden skal være skøn at skue og det etisk rigtige æstetisk tilfredsstillende.

Det er udfordringen for al kulturformidling lige nu – for 0-3 årige, 3-6 årige og for alle os andre. Fortællingens værdi ligger aldrig i sandheden eller i godheden, men i det æstetiske minefelt, hvor fortællingen kan misbruges som form og som udtryk – og tages ind som et nu i en lille eksistens, der igen og igen skal omfortælles, omfortolkes og sættes i spil.

Nu'et og fremtiden

I den 4. dimension er verden vendt om. At hugge fra kvalificerede kunstnere er midlet, at bruge 'tyverierne' i egne processer er målet. Det er det, både voksne og børn bruger kunst og moderne æstetiske medier til. Fordi de udfordrer vores sanser, beriger vores kulturelle mønstre og udtryksformer, og gør os dermed bedre til at fortælle om livet, de andre og os selv.

Hermed står vi med en indsigt i, hvad kunst, medier og kulturpolitik kan bidrage til Nu'et med – hvis det ikke forveksles med pædagogiske læreplaner eller skole- og uddannelsespolitik. Det er kulturpolitikens og kulturformidlingens store opgave at kvalificere Nu'et. Det er et æstetisk felt. Her arbejdes der med børneperspektiv og børns perspektiv – med personlig kvalificering. Opgaven handler om at bidrage til kvalificering af æstetiske genrer, mønstre og kulturelle udtryksformer – og dermed til personlige kommunikations- og fortolkningskompetencer. Her arbejdes med ekspressiv logik og ekspressive argumentationstyper. Her kan *læring* hverken måles, vejes eller testes. Den placerer sig i samspillet mellem det æstetiskes betydning i børnekulturen – i kunst og i medier – og det æstetiskes betydning i børns kultur – i hverdagen, i lege og i kammeratskaber. Værdien afgøres af dem, der deltager.

Det er uddannelsespolitikens og undervisningens store opgave at *kvalificere fremtiden*. Det er et pædagogisk og didaktisk felt. Her arbejdes med et samfundsmæssigt perspektiv – kvalificering af den kommende arbejdskraft. Opgaven handler om at udvikle det sæt af faglige kompetencer, som et fremtidigt arbejdsliv kræver. Her arbejdes med rationelle logikker og rationelle argumentationstyper. Opgaven er instrumentelt styret af overordnede samfundsmæssige målsætninger – love, bekendtgørelser, årsplaner og fagmål. Fagmålene er fastlagt. Undervisningen skal opfylde dem, og de kan afprøves via tests og eksaminer.

De to opgaver behøver ikke spænde ben for hinanden. Ingen af dem kan jo undværes. Men det er vigtigt at erkende, at det ene aldrig kan bruges til eller endsige erstatte det andet. Man kan aldrig slå flere fluer med ét smæk. Gør man det, dør kulturpolitikken og kulturformidlingen – og de allerbedste fortællinger!



Beth Juncker er forskningsrådsprofessor ved Danmarks Biblioteksskole med fokus på de æstetiske fags betydning i børns kultur. Beth Juncker har bl.a. udgivet bøgerne *Kultur for begyndere* (1994) og *Når barndom bliver kultur. Om børnekulturel æstetik* (1998) samt doktorafhandlingen *Om processen. De æstetiskes betydning i børns kultur* (2006). Debuterede som børnebogsforfatter i 1998 med *Victors verden*.

bj@db.dk

LITTERATUR

Abell, Kjeld (1948): *Teaterstreff i Paaskevejr*. Thaning og Appel. *Børnekultur i hele landet. Handlingsplan for 2006-2007 / Statusrapport for 2005*. København: Børnekulturens Netværk (2006)

Jensen, Joli (2003): *Expressive Logic: A new premise in Arts Advocacy*. In: *The Journal of Arts Management, Law and Society*. Vol. 33, No. 1

Proust, Marcel (1913-1927): *A la Recherche du Temps perdu* (på dansk: *På sporet af den tabte tid*. Munksgaard/Rosinante, 1994).

Thomsen, Søren Ulrich: *Til fortsat kunstnerisk virksomhed*. Kronik i Politiken, 28. marts 2006

FORTÆLLINGEN SOM FORMIDLINGSREDSKAB

Evaluering af forsøgsordning og 7 gyldne råd

I efteråret 2005 satte en bred vifte af sprudlende og idérige kulturformidlingsprojekter fortællingen på dagordenen under forsøgsordningen 'Formidling til små børn'. Ekstern lektor ved Danmarks Biblioteksskole, Gitte Balling, har evalueret forløbet og videregiver i denne artikel undersøgelsens hovedpointer

AF GITTE BALLING

Midt på gulvet i den store sal hopper 18 børn larmende op og ned. Koncentrationen lyser ud af deres ansigter, mens de med stor iver hopper, tramper og falder på halen. Børnene rammer gulvet med al den vægt, de kan opdrive, og laver al den larm, de kan, for de er nemlig trolde – norske trolde – store trolde – sure trolde!

Børnene er i fuld gang med at iscenesætte H. C. Andersens eventyr *Elverhøj* som en danseforestilling. I centrum for anstrengelserne står en professionel danser, som hver dag hen over en uge kommer og danser med børnene i 1½ time. Trolledansen er særlig populær, fordi det her er tilladt at hoppe så højt og støjende, som man overhovedet kan. Men også ildfluedansen, hvor børnene bevæger sig som sarte små ildfluer, eller konge- og prinsessedansen, som danses med en kongestav eller et prinsessetørklæde, vækker begejstring. Børnene er tændte, engagerede og 100% til stede.

Om fredagen skal resultatet vises frem for forældrene, men lige nu handler det kun om at gøre sig så tung og troldegrum som muligt. Salen er ikke længere en sal, men en magisk skov, befolket med elverkonge, ildfluer

og en masse norske trolde. Og børnene skaber – med kroppen, med stemmen, gennem dans og bevægelse, fagter og mimik – en eventyrlig fortælling.

Dans et eventyr, som ovenstående projekt hedder, er et af de 22 projekter, der blev sat i værk hen over efteråret 2005 under overskriften *Formidling til små børn*.

Fire forskellige formidlingsmetoder

De 22 projekter griber opgaven meget forskelligt an og danner tilsammen et mangfoldigt, men også uhomogent billede. Projekterne inddrager forskellige kunstformer, men foregår også inden for forskellige institutionstyper og anvender forskellige formidlingsformer. Et projekt, hvor børn besøger et museum og ser de værker, som er udstillet dér, er væsensforskelligt fra et projekt, hvor børn selv skal male, danse eller spille musik hjemme i deres institution. Imidlertid kan man inddrage projekterne i fire hovedgrupper ud fra måden, de bruger fortællingen på:

• Fortællingen i centrum

Projekter i denne kategori sætter fokus på selve fortællingen. Den overordnede idé er at præsentere børn for en masse spændende fortællinger og også gerne anspore dem til selv at kaste sig over historiefortællingen. På Holbæk og Omegns Museum inviterer man børn til at komme på besøg på museet og møde en professionel historiefortæller. I museets dragtsamling samles børnene på puder på gulvet, mens fortælleren levende gengiver kendte eventyr, men valgt ud eller omskabt, så de rummer en lokalitet eller en genstand fra museet. Gennem fortællingen bliver museets rum iscenesat som en farverig kulisser for fortællingen. Efter at have hørt historien til ende, går børnegruppen i selskab med fortælleren ud på museet og opsøger de rum, som fortælleren har inkorporeret i historien. Jo bedre det lykkes fortælleren at iscenesætte rummet i fortællingen, desto større interesse kan man opleve hos børnene. Muse-





ets rum og børnenes oplevelser dér bliver forstærket og får et skær af magi over sig i kraft af den narrative ramme, som museet indsættes i. I stedet for et traditionelt besøg på et kulturhistorisk museum oplever børnene museet som et magisk univers, hvor alt kan ske.

- **Værket i centrum**

Her handler det om at åbne den fortælling, som ligger implicit i et kunstværk, fx et maleri eller en skulptur. Formidlingen omhandler ofte værker, som ikke oprindeligt er skabt for små børn, og den formidlingsmæssige udfordring bliver derfor at formidle den givne kunstforms særtræk. På Museet Trapholt har man grebet opgaven an som en dialogisk proces, hvor børn og voksne sammen hjælper hinanden med at åbne og tolke den historie, som ligger i et givet værk. Museet har udvalgt en håndfuld værker og placeret dem i såkaldte *pilfingerzoner*. En pilfingerzone betyder, at der ved maleriet er opstillet en kasse med nogle objekter, som kan hjælpe samtalen og tolkningen på vej. Derudover har museet med udgangspunkt i de samme værker skabt nogle simple computerspil, til børnene på internettet. Formidlingen baseres således på samtale og leg og på, at voksne og børn

sammen skal kunne gå på museum. Pilfingerzonerne fungerer som et hjælperedskab i forhold til at 'åbne' den fortælling, som maleriet rummer.

- **Institutionen i centrum**

Her anvendes fortællingen som en ramme, hvori især kulturhistoriske museer kan præsentere deres samlinger. Kulturhistoriske museer er kendetegnet ved at deres samlinger har karakter af genstande snarere end værker, og at det egentlige formidlingsemne er den historiske kontekst, som genstandene oprindeligt stammer fra. Fortællingen kan her fungere som en narrativ kontekst, der kan anskueliggøre genstandenes oprindelse og anvendelse. Odsherreds Kulturhistoriske Museum har skabt et projekt, hvor tøjtrollden Tjalve kan rejse i tiden. Tjalve vender ind imellem tilbage til nutiden og fortæller gennem museumsformidleren om de oplevelser, han har haft i den fjerne fortid. Fortællingen suppleres med smagsprøver fra oldtiden og med aktiviteter, hvor børnene arbejder med materialer fra fortiden. Fortællingen om Tjalve og dukkens fysiske tilstedeværelse fungerer som brobygger mellem fortid og nutid.



7 gyldne råd

Hvad kan man som børnekulturformidler gøre, hvis man ønsker at bruge fortællingen som formidlingsgreb? På baggrund af den viden og de erfaringer, som de 22 projekter under forsøgsordningen har tilvejebragt, har Gitte Balling opstillet en række råd til alle, der formidler kunst og kultur til små børn:

- **Præsenter børn for en mangfoldighed af fortællinger**, både i form af traditionelle fortællinger med enkle fortællestrukturer og i form af mere komplekse, moderne fortællinger.
- **Præsenter børn for fortællinger inden for mange forskellige kunstformer**. Forskellige kunstformer rummer forskellige udtryksmåder, som alle kan være vigtige for barnet at stifte bekendtskab med i forhold til dets narrative kompetencer.
- **Gør det enkelt**. Undgå at skabe et projekt med for mange elementer i spil på én gang. Fokuser i stedet kræfterne på få gode elementer og skab luft i tidsplanen til de idéer og forslag, som børnene måtte komme med.
- **Skab en legende stemning**. Tænk oplevelsesrelateret. Det skal være sjovt, det skal være overraskende, det skal være udfordrende.
- **Vær modig**. Tag imod de indspark og forslag, som børnene kommer med og brug dem som afsæt for improvisation.
- **Gør det fysisk og sansemættet**. Inddrag bevægelse, genstande, aktiviteter og handlinger – alt det, der kan løfte formidlingen ud af det faktuelle og ind i det mere sans- og oplevelsesorienterede.
- **Styrk dialogen**. Skab formidling baseret på dialog, hvor mening og tolkning dannes i samspil mellem børn og voksne.

• Aktiviteten i centrum

I denne kategori danner fortællingen afsæt for børns egne kreative udfoldelser. Formidlingen af den enkelte kunstform – dans, teater, tegning og maleri etc. – foregår i form af aktiv deltagelse, hvor børn inviteres til at skabe en forestilling eller et værk. Den væsentligste forskel på denne kategori i forhold til de øvrige kategorier er, at børn her ikke møder kunst og kultur i dens professionelle form, men i form af selvudfoldelse. I projektet *Teater som fortælleværktøj* iscenesætter børn sammen med en professionel skuespiller og instruktør et eventyr. Over en periode på to uger arbejder børnene med dramaøvelser, udformning af replikker, handlingsopbygning, personinstruktion etc. og afslutter forløbet med en forestilling. Ideen er at give børnene nogle redskaber, der gør dem i stand til at udtrykke og formidle deres egne fortællinger i en dramatisk form. Fortællingen bliver her det kendte indhold, som sættes i scene ved hjælp af nogle nye fortællemetoder.

Fortællingen virker!

De forskellige projekter under forsøgsordningen har vist, at fortællingen fungerer som et særdeles effektivt formidlingsgreb i forhold til små børn uanset hvilken af



de fire formidlingsmetoder, der er tale om. Men erfaringerne viser også, at formidlingen virker bedst, når sammenhængen mellem formidler, fortælling og målgruppe tilsammen skaber en legende stemning. Generelt er der tale om, at fortællingen er med til at skabe en stemning i formidlingssituationen, som børn fanges ind af, og som gør formidlingen både spændende og lærerig. Det skyldes ikke mindst, at børn i forvejen er fortrolige med fortællingen i kraft af de historier, som de har fået fortalt eller læst op siden fødslen. Men, at fortællingen virker i formidlingsøjemed, skyldes også, at fortællingen fungerer som bindeled mellem formidlingssituationen og børns legekultur.

Børns legekultur, eller børns egen kultur, som den også kaldes, er kendetegnet ved at udspille sig uden for de voksnes projekter. Legekultur handler om at lege og have det sjovt, uden den læringsmæssige og dannelsesmæssige overbygning, som vi voksne så gerne vil lægge ned over børns aktiviteter. Børn leger ikke for at lære; men de lærer gennem leg. Råstoffet til legen finder børn overalt – i TV, på cornflakespakken og i eventyr, men også gennem kunst og kultur. Legekulturen er funderet i deltagelse og udøvelse og er mindre fokuseret på, at der skal komme et produkt ud af anstrengelserne. Det er legen i sig selv og øjeblikket, der har værdi hos børn.

Børns tilgang til verden sker gennem leg. Igennem legen udforsker de verden og begejstres over det uforudsigelige, det overraskende. Et eksempel hentet fra børnekulturforsker Flemming Mouritsen er børns måder at gå på. Hvor voksnes gang fungerer som et instrument til at bringe dem fra et sted til et andet, uden at de tænker nærmere over gangartens eksplicitte udtryksform, dyrker børn gakkede gangarter som en udfoldelsesmåde. De vralter, halter, hopper, balancerer etc. og gør på den måde gangen i sig selv til målet og legen. Børn griber enhver mulighed for at omskabe den situation, de befinder sig i, til en legende situation.

Mange af de elementer, som karakteriserer børns legekultur, kan vi genfinde i fortællingen. Gode historier skaber gode oplevelser. En oplevelse er kendetegnet ved at være uforudsigelig, rumme noget overraskende og ved at tale til vores følelser. Disse elementer er netop noget af det, som børn begærer i legen. Hvem gider lege, hvis det er kedeligt og forudsigeligt?

Styrkelse af børns narrative kompetencer

En fortælling defineres som oftest som en historie, der har en begyndelse, en midte og en slutning, og hvor der fra begyndelse til slutning sker en forandring i større eller mindre grad. Det er denne fortællestruktur, vi møder i de fleste klassiske eventyr, hvor helten begiver sig

ud på en rejse og møder en række forhindringer, før han når frem til sit mål. Den klassiske fortælling kan være udstyret med flere parallelle hændelsesforløb, men vil som regel følge en berettermodel, der er præget af kausalitet og kronologi og ikke rummer fiktionsbrud, spring i tid eller andre greb, som kan bryde illusionen.

I nyere tid sker der en udvikling i måden at strukturere fortællingen på i retning af mere komplekse og sofistikerede strukturer. Forfatteren kan vælge at arbejde med mange sideløbende fortællerstemmer, med uferdige fortællinger, med fortællinger, hvor lineariteten er opbrudt osv. Ligeledes har de nye elektroniske medier sprængt de fortællelemæssige muligheder i forhold til tidligere. Gennem computerspil præsenteres vi ikke kun for fortællinger, vi inviteres også til at fortælle videre på dem og gå i dialog med andre om fortællingens videre forløb. Det er derfor blevet vigtigere at besidde og udvikle narrative kompetencer, at være i stand til at kunne skabe og tolke fortællinger. Og vigtigheden af at besidde og udvikle narrative kompetencer bliver ikke mindre, når det drejer sig om små børn. Små børn lever indtil et godt stykke ind i skolealderen i en mundtlig kultur, hvor deres eneste mulighed for at fastholde oplevelser er at fortælle dem til andre. De benytter sig i stigende grad af de elektroniske medier som en del af deres leg og møder i det hele taget fortællinger overalt, hvor de vender sig.

Kunsten og kulturen tilbyder en mangfoldighed af fortællinger. Fortællinger af en ganske anden og mere æstetisk og sanselig karakter end de fortællinger, som børn ellers stifter bekendtskab med. Farver, former, tekstur, klange, rytme, bevægelse etc. indgår i de fortællinger, som rummes i kunsten, og som står i modsætning til børns mere rationelt og logisk ordnede hverdag. I mødet med kunst og kultur skærpes børns blik for det abstrakte, for det æstetiske, for det sanselige og kreative. De skal så at sige lære et andet sprog for at kunne dechiffrere de kunstneriske fortællinger. Det er derfor vigtigt, at børn ikke kun hører fortællinger af mere traditionelt tilsnit, men også får mulighed for at stifte bekendtskab med en mangfoldighed af kunstneriske fortællinger inden for forskellige kunstformer.

At anvende fortællingen som formidling fungerer altså på to planer – fortællingen kan både anvendes som et redskab til at møde børn i formidlingssituationen, fordi det er en form, som de kender og selv anvender i deres liv og leg. Samtidig kan børnene igennem kunst og kultur møde en mangfoldighed af fortællinger, som kan medvirke til at udvide deres narrative kompetencer og deres syn på verden.

“Mange af de elementer, som karakteriserer børns legeskultur, kan vi genfinde i fortællingen.

Gode historier skaber gode oplevelser. En oplevelse er kendetegnet ved at være uforudsigelig, rumme noget overraskende og ved at tale til vores følelser.”



Gitte Balling er cand. mag. i litteraturvidenskab og moderne kultur. Hun har været skribent på en række kulturpolitiske rapporter og artikler, blandt andet for Kunststyrelsen og har siden 2002 undervist som ekstern lektor ved Danmarks Biblioteksskole i børne- og ungdomskultur, kulturpolitik og kulturvaner.

Gitte Ballings evaluering af forsøgsordningen *Formidling til små børn* for Børnekulturens Netværk udgives i juni 2006 under titlen *Fortælling mellem børnekultur og børns kultur – fortælling som formidlingsform for 3-6 årige*. Rapporten kan rekvireres gennem Børnekulturens Netværk på telf. 33 73 42 03 eller downloades på www.boernekultur.dk.

Formidlingens rom

Om åt skape de optimale rammer omkring kunst- og kulturformidling

Kunst- og kulturformidling til barn er ikke

kun viktig, fordi opplevelserne kan sette varige spor; men også fordi den kan lære barnene at manøvrere rundt i de kulturelle rom, som finnes i offentligheten, sier den norske forsker i børnekultur Jorunn Spord Borgen. I denne artikkel kommer hun med en række konkrete råd til, hvordan formidleren skaber de rette rammer om barnenes møde med kunst- og kultur

AF JORUNN SPORD BORGEN

Barn utvikler bevissthet om sin egen plassering i verden på mange måter. Alle har hørt barnet som forklarer sin adresse; jeg bor i Solveien 2, Oslo, Norge, Europa, Jorden, Melkeveien, Solsystemet... Adressen gjenspeiler en forståelse av relasjonen mellom den mentale jeg-identiteten, det konkrete huset og det (for barnet) abstrakte verdensrommet. Formidlingens rom kan tilsvarende beskrives både som mentalt rom, som konkret rom og som abstrakt rom. Disse rommene oppleves ulikt, alt etter hvilke normsett, kunnskaper, interesser og handlingsrom de forskjellige aktørene har. Tilliten barnet har til sin plass i solsystemet, kan bekreftes av eksperter, og kunnskapen, som ligger bak, er mer abstrakt enn de fleste av oss kan forstå. Forskjellene mellom hverdagskunnskapens konkrete og lokale referanser og ekspertkunnskapen som er generell og knyttet til abstraksjoner og distanse, har konsekvenser i kunst- og kulturformidlingen. Men til syvende og sist er kommunikasjonen det avgjørende.

Det abstrakte formidlingsrom

Det moderne samfunn skiller seg fra det førmoderne

ved, at de sosiale relasjonene er løftet ut av de lokale og bundne sammenhengene og restruktureres på tvers av tid og rom, hevder Anthony Giddens (1990). Dette forutsetter et abstrakt system basert på tillit til symboliske tegn, og til eksperter som forvalter kunnskapen om alt det, som ikke er umiddelbart synlig eller tilgjengelig for folk flest. Adgangsportene til de abstrakte systemene er rom, der vanlige folk og eksperter møtes. Metaforen Giddens bruker, er en scene. Vanlige folk har tilgang til det som skjer på scenen, mens ekspertene også kjenner det som foregår bak scenen. Dette asymmetriske maktforholdet er avhengig av, at tilliten til de abstrakte systemer vedlikeholdes gjennom gode møter. Vi møter abstrakte systemer med en kombinasjon av ærbødighet og skepsis, tillitsfullhet og frykt. Kunnskap om abstrakte systemer gir muligheter for selvrefleksivitet og handlingsrom for den enkelte.

Modernitetens konsekvens er blant annet at enkelindividet får økede valgmuligheter og innflytelse, hevder Giddens (ibid.). I kunst- og kulturlivet er det mye som kan tyde på dette. De tradisjonelle skillelinjene mellom det folkelige og det elitistiske blitt mer diffuse, de kulturelle budskapene mangetydige og meningskonstruksjonen oppleves av mange som mer ustabil enn tidligere. Kvalitetskriteriene er mer situasjonelle enn 'objektive'. Deltagerperspektivet er blitt tydeligere, som for eksempel i forbindelse med lokale kunst- og kulturfestivaler, og samarbeid mellom amatører og profesjonelle er blitt vanlig. Dette kan forlede oss til å tro, at kvalitetsbegrepet i kunst- og kulturformidlingen er blitt demokratisert, og at de kulturelle prosesser er mer demokratiske. Men det vil jeg ha som utgangspunkt her, at det ikke er.

Enkeltindividets valgfrihet er begrenset, påpeker Pierre Bourdieu (1995), fordi alle valg skjer innenfor en sosial og kulturell kontekst, som er medbestemmende for, hvilken kunnskap og innsikt det enkelte individet har. Formidleren har alltid overtaket. Ekspertene innenfor kunst og kultur må derfor ikke bare ta hensyn til fakta



”Ingen kan skylde på uartige barn eller dårlige foreldre, når etableringen av det konkrete rommet ikke lykkes. Derfor er det ikke bare nødvendig, at publikum lærer om kunst- og kulturformidlingens normer og konvensjoner. Formidlerne må også forstå og respektere sitt publikum.”

og kunnskap, tradisjoner og diskurser, men også til kontekst og til hvilke målgrupper formidlingen skal ha relevans for.

Det konkrete formidlingsrom

Vakre bygninger og saler er ikke bare arkitektur og symboler, men utgjør konkretisering av tenkemåter om kunst- og kulturformidling, om kommunikasjon og læring, og ikke minst om målgrupper. Dette møter vi tydeligst, når tradisjonelle formidlingsinstitusjoner revitaliseres i nye signalbygg. Gamle symboler på opphøydhed og utilgjengelighet som tidligere møtte publikum i museer og kirker, biblioteker og scenebygg, erstattes av nye symboler, som formidler åpenhet. Karakteristiske eksempler i Norden er det nye operahuset i København, og den nye operaen, som nå bygges i Oslo. Mens overgangene mellom ute og inne tidligere besto av trappeganger og søyler, er tersklene i de nye byggene senket for å øke tilgjengeligheten for vanlige folk. Overgangene mellom de åpne plasser utenfor og de indre rom blir nesten usynlig, kun atskilt av glassvegger og glassdører.

Lave fysiske terskler, men høye kunnskapsbarrierer

De nye kulturbyggene formidler ikke bare nye tenkemåter om kunst og kulturformidling. Funksjonene er også endret, fra spesialbygg for de få, til offentlige møteplasser for folk flest. Ved inngangspartiet i Nasjonalbiblioteket i København møter vi gjennom året et variert folkeliv både ute og inne, der er bokhandel og kafé, restaurant og flerbrukssaler, og huset rommer et mangfold av kunstneriske uttrykksformer. Når vi beveger oss i disse ute- og innerommene, formidles kunstens og kulturens verdi og fortolkningsmuligheter til oss på måter, som inviterer til refleksivitet. Vi får større plass til å iscenesette oss selv på denne scenen. Men bibliotekarene, som arbeider i Nasjonalbiblioteket, er fortsatt ekspertene på, hva boksamlingene i de gamle magasinene omfatter. Mange av dagens brukere av dette praktfulle byg-

get har tilnærmet full tilgang, men ofte liten kunnskap om, hva biblioteket faktisk rommer. Det er derfor kun en tilsynelatende demokratisering, som har funnet sted. Vanlige folk har ikke bare fått flere muligheter, men også større ansvar for bruken av disse fantastiske formidlingsrommene.

Og her er vi ved et paradoks. Vi skaper nye formidlingsrom, men dette 'nye' refererer til det gamle og kjente, som er forutsetningen for, at det nye kan oppleves som nytt. Og for å kunne forstå og oppleve, hva den lave terskelen i inngangspartiet betyr, er det nødvendig at vi også har kjent suget i magen ved å gå opp de steile trappe-trinnene i et gammelt kulturbygg, som for eksempel tradisjonelle teatre og museer, og stige forventningsfulle inn under høye himlinger, søyler og ornamentikk. Selv om terskelen til de nye formidlingsrommene er senket, har kunnskapsbarrierene vokst. Dette er kunnskaper, som må læres. Kunsten å bevege seg i det kulturelle rom er basert på konvensjoner som er eldre enn selve konkretiseringen av formene og stedene. Konvensjoner er mettet med abstraksjoner og kunnskap, og disse virker forenklerende på kommunikasjonen, hvis kunnskapen deles mellom deltagerne i samfunnet.

Hver kunstsjanger har sine konvensjoner

Vi holder oss til scenekunsten som eksempel. Vi går til teatret, inn i en foajé, henger fra oss tøyet, setter oss i salen, venter på at mørket skal senke seg og klapper, når teppet går opp. Vi sitter utenfor scenen og titter inn i et rom der livet utspiller seg. På denne måten opplever vi en av teaterets kjernekonvensjoner, nemlig skillet mellom scene og sal. Det tradisjonelle institusjonsteaters formidlingsrom med purpur og gull, glitrende prisme-lysekrone, takmalerier og sitt enorme purpurrøde sceneteppes er en etablert konvensjon og som konkret rom en stor opplevelse. Et institusjonsteater har som samfunnsoppdrag å bevare og formidle tradisjonelle teaterkonvensjoner til et allment publikum.

1960- og 70-tallets kulturelle demokrati resulterte i at mange scenekunstnere dro ut på veien, ut i lokalsamfunnet for å formidle scenekunst der folk var. Kunsten skulle ut og gjøres relevant for folk flest, ikke 'eies' av kunstinstitusjonene. Disse frie gruppene ble en vitaliserende protest mot det etablerte og nokså stivnede institusjonsteatret. Men denne folkeligjøringen av scenekunsten ble kritisert for å koble seg fra scenekunstens interne kvalitetskriterier til fordel for de eksterne, og for å trivialisere scenekunsten ved å ta i bruk ethvert rom, som måtte passe og var tilgjengelig. Derfor skjedde også en tilbaketrekning til de kunstnerne



sfærer, som 'nyskapende' scenekunst henter sine kvalitetskriterier fra. Den avantgarde og nyskapende scenekunsten har den sorte kuben som sitt formidlingsrom. Ideen med den sorte kuben er, at både kunstnere og publikum 'fristilles', og bare det som foregår der inne, er virkelig, akkurat da.

Generelt kan vi si, at hver kunstsjanger har egne avantgarde og tradisjonelle former med ulike konvensjoner og kvalitetskriterier. Dagens kunstscene preges av at flere kunstsjangere lever side om side, ofte i et fruktbart fellesskap, og ofte med ulike målgrupper. Mange kunstnere, som arbeider på frilansbasis veksler faktisk mellom ulike arenaer og sjangere, og bringer tenkemåter og kvalitetskriterier med seg på tvers av sjangergrensene. Ofte er det manglende mot til å velge og til å velge bort, som skaper problemer i formidlingen. Dette ser vi tydelig, når det gjelder kunst for barn og unge.

Å forstå og respektere sitt publikum

Erfaringene fra forsøk med scenekunst for små barn er, at de kan forholde seg til alle typer formidlingsrom, enten dette er ute i skogen eller inne i den store konsertsalen (Borgen 2003). Det er konteksten og tilretteleggingen for målgruppen, som er avgjørende. For eksempel har et ensemble på turné konkrete rammer å forholde seg til, både når det gjelder turnévennlighet på produksjonen, og rommene som er tilgjengelige, enten dette

er ute i friluft, i en gymnastikksal på en skole, en stue i barnehagen, et rom på folkebiblioteket eller en åpen plass i kjøpesenteret. Det er formidlerens ansvar å holde rommet sammen og skape rommet for opplevelse. Hvis man for eksempel ikke ønsker, at barna skal gå inn og bli deltagere i en forestilling, må man etablere en kontrakt om, hvor grensen går og kunne overholde denne uansett, hva som skjer. Dette er den voksne formidlerens ansvar. Ingen kan skylde på uartige barn eller dårlige foreldre, når etableringen av det konkrete rommet ikke lykkes. Derfor er det ikke bare nødvendig, at publikum lærer om kunst- og kulturformidlingens normer og konvensjoner. Formidlerne må også forstå og respektere sitt publikum.

Det mentale formidlingsrommet

Kunst- og kulturformidlingen skjer i møter mellom individer, og dette mentale rommet omfattes av kommunikasjonskontrakter, basert på tenkemåter om, hva som formidles, hvordan og hvorfor dette formidles. Denne didaktikken realiseres i en situasjon som omfatter relasjonen avsender, budskap, mottager. For kunst- og kulturformidlere skiller ikke prosessen seg ikke fra arbeidet med prosjekter tenkt for voksne – men selve møtet med barna får gjerne formidlerne inn i noen nye 'rom', hvor særlig det å utsette seg for og det å tørre et så direkte og intenst nærvær er det mest utfordrende.

Etablering av fiksjonskontrakten

Formidling krever felles oppmerksomhet av alle, som befinner seg i det fysiske rommet i et avgrenset tidsrom. En fiksjonskontrakt er en situasjon, som definerer spillereglene. Det utfordrende for kunst- og kulturformidling for barn er, at man skal knytte *tre* slags kontrakter samtidig, nemlig overfor kunsten og kulturuttrykket, overfor barna og overfor de voksne, som er der sammen med barna. De kulturvante voksne er sikre på sin rolle, mens de uvante voksne og barna er usikre og trenger hjelp til tolkning av situasjonen. Fortellingens dramaturgi er drivkraften i fiksjonskontrakten, uavhengig av kunstsjanger. Både tradisjonelt teater og en performance baseres på spenningskurven i en fortelling. Denne går ut på å bygge opp forventning, utløse en spenning

”Selve møtet med barna får gjerne formidlerne inn i noen nye ’rom’, hvor særlig det å utsette seg for og det å tørre et så direkte og intenst nærvær er det mest utfordrende.”

og bringe det hele sammen i en avslutning, som vi kan leve videre med. Det avgjørende for resultatet er, hvordan fiksjonskontrakten etableres.

Virkemidler

Når vi skal etablere det mentale formidlingsrommet, må vi derfor arbeide med intensjoner og mål og velge virkemidler som har relevans for målgruppen. Hva vil jeg fortelle, hvordan starte fortellingen, hvordan skape en tydelig ramme og etablere et fattbart rom, hvordan kommunisere med barna og gi rom for deres reaksjoner, hvordan avslutte og bringe dem tilbake til hverdagen? Virkemidlene må prøves ut overfor målgruppen:

- Dimensjoner: Hvor stort eller lite rom, gjenstander, etc. i forhold til målgruppen?
- Rom/organisering: Barnas posisjon er viktig, skal barna delta eller sitte i ro?
- Lyd er musikk: Hvordan er det visuelle og auditive integreert?
- Kontraster: Hvor små, eller hvor store kontraster kan barna tåle?
- Tid: Hvor lenge kan det vare?
- Ord/begreper: Hvilke ord/hvilke begreper karakteriserer hovedbudskapet? Glad? Lei seg?

Formelementer kan være ansiktsuttrykk, toneleie, mimikk, gester, tempo, rytme og timing. Det kan være nødvendig å sette ned tempoet for å gi barna tid til å bearbeide inntrykk fra formidlingen og å observere barna for å tilpasse rytmen. Intensiteten bør tilpasses barnas respons. Små barn forstår utmerket godt former fra hverdagskommunikasjonen. Dette gjelder for eksempel relasjoner, emosjoner, gjenstander, handlinger, overraskelse, gjentakelse og passe grad av variasjon, og å få noe til å skje.

Tydighet

Generelt kan vi si at fiksjonskontrakten mellom kunst- og kulturformidlere og publikum er avhengig av tydelighet. Jo tydeligere, dess mer entydig blir formidlingssituasjonen for alle parter. Regler og konvensjoner, utfordringer og grenser, som barn forstår, er å holde seg på 'sin' side og kjenne den imaginære scenekanten. De kan prøve ut grensene, ta en tur over grensen og tilbake igjen. De kan også krysse grensen og delta aktivt i kortere eller lengre tid. Det avgjørende er, at formidleren har bestemt seg for, hva det skal være rom for. Utydelighet om konvensjoner krever mer av formidler, fordi utydelighet inviterer barn til å utforske grensene tydelig.

Disse eksemplene fra scenekunsten illustrerer, at det kreves kunnskap om kunst for å kunne oppleve kunst på kunstens premisser. Derfor er kunst- og kulturformidling så viktig, ikke bare fordi opplevelsen av et kunstnerisk uttrykk kan virke inspirerende og styrkende og forhåpentligvis setter (positive) spor hos barn. Å lære om kunst og kultur som konvensjoner er minst like viktig, fordi dette gjør barn i stand til å bevege seg i og bruke de kulturelle rom som fins, i offentligheten.

Kommunikasjonen er kunsten

Å skape det optimale rom for formidlingen er å gjøre valg og prioritere. Det som må prioriteres i møtet med barn, er kommunikasjonen i selve formidlingssituasjonen. Er ikke den god, er vi sikret et dårlig resultat. Er kommunikasjonen god, kan vi håpe på effekter på kort eller lang sikt. Vi har flere hensikter samtidig med formidlingen, og disse er teoretisk uforenlige, men i praksis uatskillelige i møter med målgruppen. Identifisering av slike paradokser gir oss grunnlag for å stille nye spørsmål og kan bidra til at vi med nysgjerrighet undersøker, hvordan dette kan håndteres i praksis – der barn og unge møter kunst og kultur:

- Hvis vi anerkjenner at kunst/kultur kommuniserer, forutsetter dette et budskap og en relasjon mellom

avsender og mottager. Dette er komplekse prosesser og forutsetter både opplevelse og læring.

- Kulturens normer og konvensjoner preger forståelsen av verden.
- Barn og unge kan ha genuine møter med kunst og kultur i øyeblikket, selv om de også lærer om konvensjonene og kontekstens historisitet. Gjennom kunnskap om det abstrakte, det konkrete og det mentale rommets egenskaper og historisitet, lærer de å bruke det kulturelle rom i egen modnings- og utviklingsprosess.
- Hovedproblemet er fremdeles å nå *alle barn i samfunnet*, ikke bare barn fra 'møblerte hjem', som er vant til kulturbrukere. Kunst og kultur må derfor formidles mange steder, i mange typer rom, og på mange måter, for å bli like relevant og tilgjengelig for alle samfunnslag og alle grupper i samfunnet.
- Formidlingens rom er der barn, unge og voksne møtes i et kulturelt erfaringsfellesskap. Tilbudene til små barn kan fungere som lim i samfunnet. Når voksne opplever noe sammen med egne og andres barn, styrkes de nye arenaer og fellesskap kan oppstå på tvers av skillelinjer.

Men de praktiske forutsetningene for god kunst- og kulturformidling ligger i detaljene, ikke i de gode intensjonene. Derfor anbefales følgende praktiske regler for alle involverte:

- God frokost, tid, ro (for voksne og barn).
- Forbered barna godt.
- Vær godt forberedt selv: Vær på innsiden av situasjonen.
- Våg å ha kontroll: Det gir barn trygghet.
- Fortell om din rolle: Hva du skal gjøre, ikke hva barna forventes å gjøre.
- Å lytte er formidling: Aksepter at jo mer du sier, dess mindre rom blir det for barna.
- Våg å være "tom" – vent på hva barna har å fortelle om det de opplever.

Lykke til!



Jorunn Spord Borgen er seniorforsker, dr. art. ved Norsk institutt for studier av forskning og utdanning/ Senter for innovasjonsforskning (NIFU STEP). Hennes forskningsområder er bl.a. kunst- og kulturformidling og kulturpolitikk for barn og unge. I 2005 udgav hun rapporten *Kunstaktiv ungdom på internett. Evaluering av nettstedet www.trafo.no* (se www.nifustep.no). Hun er pt. prosjektleder af evalueringen af det landsdækkende tiltag *Den kulturelle skolesekken* i Norge.

jorunn.spord.borgen@nifustep.no

LITTERATUR

Borgen, Jorunn Spord (2003): *Kommunikasjonen er kunsten. Evaluering av prosjektet Klangfugl - kunst for de minste*. Oslo: Norsk kulturråd. Se www.kulturrad.no/publikasjoner.

Bourdieu, Pierre (1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo, Pax Forlag.

Giddens, Anthony (1990): *Moderitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzel Forlag.

DEN MEDSKABENDE FORTÆLLING

Fra formidling til børn til fortælling med børn

Fortællingen som formidlingsform er et oplagt rum for udveksling og gensidig inspiration mellem børn og voksne, fortæller pædagog og cand.psych. Daniela Cecchin. Med inspiration fra børns leg og især fra fantasi- legens struktur og logik identificerer hun en række træk, som karakteriserer den involverende og medskabende fortælling

AF DANIELA CECCHIN

"Der var engang..."

En stemme og tre ord markerer på magisk, rituelt vis åbningen af fortælleverdenen i en børnehave.

Børnene sidder tæt omkring pædagogen med forventningsfulde, spændte og lyttende kroppe.

Fortællemagien virker straks og kalder på hengivelse, forundring og mentale rejser.

Efter historien vil ingenting mere være det samme som før.

Det ligger li'som i luften, imellem børnekroppene og i børnenes øjne, at noget er sket, noget er forandret.

En historie er slut, og andre skal til at begynde.

Børns liv i danske daginstitutioner er fuld af formidling og fortælling. Der er ikke noget, som en voksen, der er god til at læse eller fortælle historier. Alle mulige historier. Det ved børnene godt, og de sætter gerne stor pris på de pædagoger, der giver sig hen til at fortælle eller læse en historie, lytte lidt og så fortælle mere, igen og igen. Men i daginstitutioner eksisterer fortællingen ikke kun i form af voksenformidling. Børn fortæller også til hinanden og til de voksne. Det narrative indgår i formidlet form i såvel børns kulturelle udtryk som i den pædagogiske praksis – fra børnenes spontane lege, tegninger og sange til de voksentilrettelagte pædagogiske aktiviteter og projekter. Narrativitet kan med god grund betragtes

som et væsentligt og grundlæggende element i børnelivet og i pædagogiske processer med børn.

At lytte

Når den voksne fortæller, lytter børn ikke bare passivt. Hvis historien er tilstrækkeligt betydningsfuld, det vil sige meningsfuld og vedkommende for barnet, griber den barnet sansemæssigt, kropsligt, emotionelt og mentalt. Børn, der lader sig gribe af ord, stemme og fortællingens stemning og billeder, har en tilbøjelighed til at bearbejde fortællestoffet og selv danne billeder og modbilleder til det, der fortælles. Herved etableres følelsesmæssige og tankemæssige forbindelser mellem det sansede fortællestof og stof fra barnets egen livsverden – oplevelser, erfaringer, erindringer, forestillinger og drømme. Historiens stof får en næsten flydende karakter, der blander sig med barnets verden. Indholdsmæssigt og strukturelt set bliver historien *de-kontekstualiseret* fra den givne sammenhæng i bogen og *ny-kontekstualiseret* i barnets erkendelse og erfaringsverden og derved *re-konstrueret* i en ny sammenhæng og ramme. Barnet kan eksempelvis selv blive en af historiens hovedpersoner, og handlingen kan fordrejes, transformeres og farves emotionelt, så den passer til barnets umiddelbare behov og interesser.

Fantasien

Pædagoger erfarer jævnligt, hvordan den fortalte historie sjældent er færdig for barnet, når bogen lukkes, sangen eller filmen slutter. Ofte er historiefortællingen først på dette tidspunkt for alvor begyndt for barnet. En stærk og for barnet rammende historie fortsætter gerne og bliver til bevægelser, imitationer, lege, genfortællinger og til helt andre historier. Den magiske stok i fortællingen kan eksempelvis gå direkte over i *sørøverlegen* og ved hjælp af fantasien tilføre magi til fægtekampen. *Sørøverne* i legen fægter pludseligt med højt svingende arme og rammer meget langt væk med magiske sværd, der nu har indbyggede laserstråler.

Fantasien er evnen til at bearbejde, omforme og overskride en given virkelighed (Cecchin 1992). Fantasien er



den side af forestillingsevnen, som henter en stor del af sit materiale fra ubevidste billeder, erindringer, fornemmelser og stemninger. En fortælling kan således indeholde materiale, der 'lagres' i barnets bevidsthed og erindring, og som senere 'hentes frem' og 'bruges' igen og igen i nye sammenhænge. På denne måde bidrager historiefortælling til dannelse af barnets sociale og kulturelle bagage. Dette sker både direkte og indirekte. Direkte ved selve den mundtlige, visuelle eller teatraliske formidling af en historie; indirekte ved at medvirke til børnenes egne genfortællinger og rekonstruktioner, der ligeledes indgår i børnenes personlige og fælles 'erindringsarkiver'. Børns mest oplagte rum til at skabe og genskabe fortællinger er legen.

Den sociale fantasileg

Legen er den aktivitet i barndommen, der på fremmeste vis giver udtryk for fortællingens dybder og muligheder som socialt og kulturelt rum. Det hænger sammen med legens særlige struktur og logik, hvor fortællingen er et bærende element. Dette kommer særligt til udtryk i den sociale fantasileg, der er kendetegnet ved, at børn op-

"Pædagoger erfarer jævnligt, hvordan den fortalte historie sjældent er færdig for barnet, når bogen lukkes, sangen eller filmen slutter. Ofte er historiefortællingen først på dette tidspunkt for alvor begyndt for barnet."

bygger en historie i takt med, at legen skrider frem. Der ved får legen karakter af en fremadskridende fortælling, et autentisk og originalt hændelsesforløb, hvor handlinger og indhold skabes undervejs omkring et interessefelt med bidrag fra alle legedeltagere (Åm 1989).

Den sociale fantasileg består af tre sfærer: En *fiktions-sfære*, en *regisfære* og en *realsfære* (Schousboe 1993). Til sammen aftegner sfæerne legens univers i både tid og rum og bevæger legen fremad i et gensidigt vekselvirkende mønster. Fiktions-sfæren rummer legens forestillinger og temaer, i regisfæren finder forhandlinger og forberedelser sted, mens realsfæren udgør legens konkrete betingelser. De tre sfærer står i et dynamisk forhold til hinanden, hvilket bevirker, at ændringer i den ene sfære medfører ændringer i de øvrige. Børnene må



forholde sig til de tre sfærer på én gang. Børnene skal med andre ord mestre legens sfærer og skiftene i mellem den, bidrage til et sammenhængende og meningsfuldt indhold, fremkomme med relevante bidrag og lytte til andres idéer og forslag og hele tiden være åben for tilføjelser, tilpasninger og ændringer af legens forløbende handlemanuskript.

Fortællinger som råstof

En stor legeoplevelse indebærer samtidig et fælles repertoire af kulturelle tegn, symboler og indholdselementer, der kan fungere som fælles reference for de legende. Ud over direkte dagligdags erfaringer og oplevelser, bidrager audiovisuelle medier, bøger, billeder og mundtlige fortællinger til opbygning af en sådan fælles kulturel referenceramme for børn. Det er i denne sam-



menhæng, at formidling i daginstitutioner spiller en betydelig rolle. Historieformidlingen giver inspiration til legens temaer, indhold og udtryk, og – hvad der pædagogisk set er meget væsentligt – fungerer som integrerende faktor ved at introducere et 'fælles tredje', der giver mulighed for relationer og forbindelser på tværs af børns forskellige sociokulturelle baggrunde.

Når børn opbygger sociale fantasilege med direkte inspiration – eller ved hjælp af fortællestof fra en historie eller et eventyr, som pædagogen har formidlet – er der tale om en ny, autentisk fortælling, der er tilpasset børns umiddelbare behov og interesser i den konkrete legesammenhæng. Man kan sige, at den fortalte historie har sat sine spor hos børnene – som noget betydningsfuldt, der vækker deres engagement i forhold til

verdenen (Åm 1989). I realisering af deres fantasilegefortællinger sætter børn deres spor i rummet, der herved bliver forandret og tilpasset fortællingens indhold og temaer (Hviid 2001).

Brug legens logik

Det er ikke kun legen, der som socialt og kulturelt fænomen, drager nytte af historieformidling. Legen kan samtidig bidrage med erkendelser, der kvalificerer det pædagogiske arbejde med fortællinger og formidling.

En analyse af fantasilegens strukturelementer og handlemønstre giver anledning til at fremhæve legens særlige logik, som kan betegnes som en meget velartikuleret form for narrativ logik (Cecchin 2000). Og når man bevæger sig fra legens kontekst, der er barnets eget rå-



derum, over til en pædagogisk kontekst, kan fantasilegens logik med fordel inddrages til at understøtte børns egne spontane forsøg på at dekonstruere, rekonstruere og videreudvikle de voksnes historier og fortællinger.

Fantasilegens logik kan – i modsætning til selve legen, der per definition har mål i sig selv – anvendes som inspiration til pædagogiske formål. Kendetegnende for denne narrative logik er en *rettethed* og *fleksibilitet* i relation til både indholdstemaer og handlingsmønstre. Og en høj grad af *interdependens*, eller gensidig afhængighed, der fordrer dialog, samarbejde og koordination af opbygningen af fortællingen. I lighed med fantasilegen kan pædagogiske forløb være karakteriseret ved, at man ved, hvordan historien begynder, men ikke hvordan, hvor og hvornår den indholdsmæssigt ender. Det er de deltagende børn og voksne, der skaber historien løbende, gennem en dialogisk fremgangsmåde i form af forhandlinger om mulige temaer og konkrete udtryk.

Børnene som medskabere

De fortællinger, som børn og voksne skaber sammen, kan indtage forskellige udtryksformer og realiseres igennem forskellige medier. Det kan være mundtligt, fx ved at en fælles historie bliver til ved en slags kædefortælling, hvor børnene bygger videre på hinandens udsagn.

Det kan være i form af tegninger, hæfter og småbøger med børns undertekster, frembragt manuelt eller ved hjælp af computer. Det kan være i form af dramatiseringer, sange og musiske kompositioner. Og det kan være i form af konstruktion af konkrete scenarier, der fungerer som børnenes fortællerum og legerum (Cecchin 1996).

Sådanne fælles historieforløb kan ligge i direkte forlængelse af formidling og historiefortælling – vel og mærke, når historien viser sig at indeholde særlig betydningsfulde elementer, der skaber nysgerrighed, engagement og begejstring hos børnene. Herved skabes der mulighed for, at børn, under nænsom voksenvejledning og støtte, kan blive medskabere af nye, fælles fortællinger.

Den medskabende fortællings træk

Med inspiration fra legens struktur og logik kan man identificere nogle karakteristiske træk for den involverende og skabende formidling til – og fortælling med – børn. En medskabende fortælling er en form for fortælling, som er kendetegnet ved at være:

- *Pertinent* – indholdsmæssigt relevant i forhold til børnenes interesser og behov. Den fortælling, der opbygges, skal med andre ord have væsentlige emotionelle og tankemæssige forbindelser til de med-

fortællende børn. En videreudvikling og dramatisering af historien om Robin Hood kan eksempelvis, efter børnenes bearbejdning, for en tid komme til at indeholde hele otte Robin Hood-figurer.

- *Evokerende* – fortællingen aktiverer en genkaldelse af elementer i barnets oplevelsesverden og erindringsverden og sætter den i bevægelse på ny. Op-læsning af Astrid Lindgrens historie om Brødrene Løvehjerte kan således fremkalde stærke og følelsesmættede erindringer om erfaringer med venskab, som får barnet til at opstille kategorien ”at have et godt hjerte”, som umiddelbart derefter anvendes til at analysere venskabskredsen og vurdere kammeraterne i relation til det.
- *Billeddannende* – den skaber nye og alternative forestillinger og idéer til de givne. En heks, hentet fra en eventyrfortælling, som efterfølgende optræder i en fælles historie sammen med Star Wars, kan pludselig ved hjælp af børnene og deres forbindende evner lægge sin langsomme og trætte kost til side og flyve rundt i et rumskib.
- *Flydende* – elastisk og modellerbar i sin form og indhold med en stærk tilbøjelighed til at give efter og hele tiden lade sig forandre i overensstemmelse med de medvirkendes behov og interesser. Det kan for eksempel være, at børn og pædagoger i fællesskab er nået frem til at opbygge en konkret historie omkring det at rejse med en bil som et af historiens centrale elementer. Og at børnenes stærke optagethed af Batman må betyde, at historien får en ny drejning, og bilen ikke længere kan være en almindelig bil, men nødvendigvis må ændres til en Batmobil.

Formidling, der bliver til medskabende fortællinger, kan fungere som oplagt rum for dialog mellem børn og voksne og deres respektive individuelle og fælles kulturelle univers. Herved indgår børn som aktive deltagere i skabelse af sociokulturelle kontekster og fællesskaber sammen med andre børn og voksne. Daginstitutioner er oplagte arenaer for møder mellem børn og voksne og for dialoger mellem deres indbyrdes kulturelle betydninger. Daginstitutioner er samtidigt rum, hvor kulturformidling nemt kan transformeres til kulturproduktion, og hvor formidling til børn nemt kan transformeres til fortælling med børn.



Daniela Cecchin er uddannet pædagog i Italien og cand. psych. i Danmark. Hun arbejder som pædagogisk udviklingskonsulent i BUPL og har udgivet bøger og artikler om integration (som pædagogisk praksis), leg, udvikling og læring, pædagogisk dokumentation og pædagogisk kontinuitet (i overgangen fra børnehave til skole). Holder desuden foredrag og underviser i samme emner.

dac@bupl.dk

LITTERATUR

Cecchin, D. (1996): *Den ”Integrerende Baggrund” – Komplexitet og integration i pædagogisk arbejde med børn*. Forlag Børn og Unge. Hans Reitzel.

Cecchin, D. (1992): *Det legende barn. En bestemmelse af legens væsen og dens betydning for barnet*, Specialeafhandling. Københavns Universitet.

Cecchin, D. (2000): *Pædagogisk dokumentation i daginstitutioner – om at kunne følge og efterlade spor*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 4.

Hviid, P. (2001): *Børneliv i udvikling – om børns engagementer i deres hverdagsliv i skole og fritidsinstitution*. Ph.d. afhandling. Københavns Universitet.

Schousboe, I. (1993): *Den onde leg*. Nordisk Psykologi, 2.

Åm, E. (1989): *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo Universitetsforlag.

AT INVESTERE I FANTASIEN

En glemt eller gemt ressource?

Børn, der bevæges af kunst, samler på oplevelser, som huskes resten af livet. Vigga Bro fortæller historien om sine egne oplevelser og erfaringer med børn og kunst. Det hele starter med et rødt jordbær...

AF VIGGA BRO

Det første minde, jeg har om min egen kunstoplevelse, stammer fra, da jeg var ganske lille.

Jeg sad i min høje barnestol, der nu var slået ned og forvandlet til en lav stol med bord foran. Jeg sad helt tæt til spisebordet og var dog langt fra mine søskende og min mor, der sad ved bordet og snakkede helt der oppe over hovedet på mig.

Jeg gjorde dem opmærksom på, at jeg ikke var tilfreds med situationen. Og min mor svarede med at give mig et stort, rødt jordbær.

Hun må være kommet til at beskadige jordbærret lidt, for ud af et lille sår voksede en dybrød dråbe, der løsev sig og trillede ned på bordet. Men der kom ikke flere dråber, og det var jo synd. Så jeg lavede et hul mere, og en ny dråbe voksede ud af det. Så lavede jeg et lille hul mere og fik nok en dråbe. Men så opdagede jeg en smuk rød farve på fingeren. Den kunne man male med. En lang bue, der søgte tilbage mod sit udgangspunkt.

Lidt efter lidt fik jeg moset hele jordbærret og malet det smukkeste maleri. I min erindring lignede det et Mogens Andersen maleri fra hans blå periode. Mit var bare rødt og malet længe før Mogens Andersens.

Jeg var næsten færdig. Manglede kun den sidste bue, da jeg hørte min bror sige: "Add, hvor ulækkert! Hun griser!"

Jeg blev dybt fortvivlet. Hvordan kunne min elskede bror,

som jeg beundrede over alt i verden, sige sådan om mit smukke billede? Jeg sagde ikke et ord. Muligvis fordi jeg ikke havde lært at tale endnu. Men min mor må have kunnet læse mit ansigt. For hun sagde: "Hvor er det en fin tegning, du har lavet! Her har du et jordbær, du kan spise, mens du kikker på dit billede."

Jeg fortæller denne historie, fordi jeg mener, at et barn begynder at have fornemmelse for kunst meget tidligt. Og at børns glæde ved at skabe kunst og få lov til at udtrykke sig og fortælle med musik, tegning og fortælling har den største betydning for deres opfattelse af anden kunst, og at selv ganske små børn sætter pris på at bruge deres kreative evner. Noget der jo er vigtigt i alt, hvad vi laver.

Jeg har med vilje brugt ordet kunst. For kultur er så meget. Det dækker for bredt. Vi bruger ofte ordet kultur om kunst, vi ikke synes, er fin nok. Men jeg bruger ikke ordet kunst som kvalitetsvurdering. Jeg bruger det, fordi det er mere præcist.

Fra rim og rytmer til de første fortællinger

Lad mig begynde med det område, der er mit: fortællingen. Både den i bogen, og den der springer af tankerne. Det er gået op for mig, at børn begynder deres liv som lyrikere. Eller måske skulle man hellere sige som rappere. For de elsker rimet, og ikke mindst rytmen, der for en treårig er klart mere interessant end historien. Jeg har prøvet ganske urytmisk at læse Halvdans ABC op for den aldersgruppe. Det fangede ikke børnene. Så slog jeg over i at fortælle helt rytmefast. Det ku' de li': Kanonkongen Knold / der var gal som en trolld / købte kugler og krudt for en krone. osv. Jeg tramper rytmen med fødderne, og så begynder børnene at gøre det samme. Så kommer armene og hele kroppen med, og så blev det en historie med musik og dans.

På et tidspunkt mellem det 3. og 6. år begynder historien så at tage mere og mere plads. Det begynder at blive interessant for barnet at gennemleve en slags 'anden virkelighed' gennem fortællingen.



Min datter var lidt over fire år, da vi rejste på ferie i Grækenland og glemte alle børnebøgerne hjemme.

Næste dag fandt pigen en græsk tegneseriebog, som hun bad mig læse. Nå, jeg digtede så nogle historier, der så nogenlunde kunne passe til billederne. Det gik godt, indtil hun ville have en bestemt historie igen, og jeg ikke kunne huske, hvad jeg digtede sidst.

"Jamen, så læs du historien for mig!" sagde jeg.

"Jeg kan ikke læse," sagde hun.

"Jamen det er jo ikke dansk det her," sagde jeg, "det er græsk."

Så gik hun i gang. Først kunne hun huske, hvad jeg havde digtet. Men da hun kom til nye serier, gik det skam også fint. Nogle af billederne digtede hun en lang historie til og andre fik kun et enkelt ord med på vejen, og atter andre sprang hun over, men fint gik det.

"Jeg kan læse græsk," sagde hun til en af de andre turister. "Nå," svarede damen "det må jeg nok sige. Kan du så også læse dansk?"

"Nej," svarede hun, "for dansk er meget sværere end græsk."

Børn skelner ikke mellem kunstarterne. Om historien kommer fra billedet eller fra skriften er ikke så vigtigt. De er naturligt holistiske.

Vi havde ikke behøvet bøger eller græske tegneserier for at digte historier. Et barn tænker ikke litterært. Det der med bøger er mest fordi, vi voksne ikke tror, vi kan hitte på eller huske, og så tager vi bogen frem. Det er også godt. Men ligesom barnet i starten hellere bruger fingrene til at male med, er det skrevne sprog fremmed. Den orale historie eller den historie, du har i hovedet og som du fortæller med egne ord, er lettere for barnet at forholde sig til.

Født af tanken

Der er skrevet mange bøger med berøring til dette emne. Skal jeg give den ultrakorte version, kunne den lyde cirka sådan: Til hvert ord, hver sætning, hver tanke, der fødes af dig, findes der signaler i din krop. Disse signaler, der spejler sig i dit ansigt, din krop, i dine øjne, i din stemme – og som ofte er så fine, at du kun kan fange dem med underbevidstheden – de signalerer historien langt tydeligere end dine ord. Når jeg hører en fortæller med egne ord fortælle en historie fra hukommelsen, med hvad det rummer af improvisation, så læser jeg langt mere end hans ord. Jeg læser, hvad han mener med dem, hvad han tænker. Og de ord, der fødes af tan-

ken og ikke af udenadslære, sender de stærkeste signaler. Når sådan en historie opleves, så opstår der billeder og parallelhistorier i hovedet på mig, og historien bliver mere fyldig af mine tanker. Fortælleren læser så intuitivt mine signaler, og hans historie bevæges af dem. Vi bliver fælles om historien. Det er socialisering. Det er alle tiders øvelse. Og børn har brug for den socialisering, der ligger i at 'læse mennesker'. Ikke mindst i vores computer- TV-verden.

Man kan se billeder, når man hører historier, og man kan se historier i et billede. Men den skik, der var på mode for nogle år siden med at sætte børnene til at tegne, mens der blev læst højt, den duer ikke. I hvert fald ikke hvis målet er, at børnene skal høre historien. Når barnet begynder at tegne, så forbliver barnet ved det sted i historien, der har fanget opmærksomheden. Og så hører det ikke efter mere.

Lad dem høre historien og lad dem tegne eller male bag efter. Men ellers er det godt at blande kunstarter. Musik er et stærkt sprog at fortælle historier med. Og det kan blandes med alt. Man kan fortælle og male og danse til musik eller rytmer.

Små kunstnydere

Aldersgruppen 3-6 år spænder over bare sølle fire år. Men det er år, hvor der foregår en rivende udvikling. Fra at have svært ved at bruge sproget ordentlig er man kommet til de lange sætningers mulighed, og det skrevne ord er på nippet til at blive kendt og afmystificeret. Motorikken er gået fra det usikre til visse mesterskaber i f.eks. løbehjul eller cykel.

Ens for alle 3-6 årige er dog, at de har et medfødt talent for at nyde kunst. Evnerne kan være mangelfulde: motorikken kan svigte, erfaringerne mangle osv. Men skaberglæden og livsfylden er den samme, om man er et lille barn, der sidder og tegner med jordbærmos, eller om man er en fuldvoksen højt betalt kunstner. Og den lille med jordbærmaleriet bliver lige så ulykkelig som den voksne kunstner, når nogen siger: "Add, hvor ulækkert!" om hendes værk. Og så er barnet endnu ikke sandet til i vaner endnu, men er åben for impulser. Det kan bevæges, så det huskes resten af livet og det befordrer nye oplevelser.

Børnekultur, der nærer

Når jeg tænker tilbage på min barndom, så synes jeg jo ikke, jeg var så meget anderledes dengang. Men når jeg ser på børn i dag, så kan jeg være tilbøjelig til at synes,

at de er både nuttede, sjove, irriterende og meget anderledes. Når jeg ser mit lille barnebarn stå der og vugge ned og op i knæene og prøve at finde ind til rytmen i musikken, så ser det så komisk ud, at jeg må le. Men jeg kunne også finde på at sige: "Se, når hun bliver voksen, så ender hun som ballerina i verdensklasse. Det der er bare hendes første træning." Og selvfølgelig ender hun ikke som ballerina. Jeg forsøger bare at vise lidt respekt for den svære start. For sådan må alle begynde: store og små og de, der aldrig bliver noget ved musikken, men dog glædes over og med den. Det giver et lille puf til at overveje at give børn nogle ordentlige muligheder og oplevelser.

Ligesom vi har en skidt madkultur med for mange tomme kalorier og for meget cola, så er der megen dum, larvende børnekultur, der snakker ned til ungerne og bare fylder tiden ud. Giv dem nogle ordentlige tilbud: ordentligt børneteater, rappe rim og gode historier. Det er sjove. Ikke mindst for den voksne.

Der er ikke mange penge i institutionerne til kunst. Som forælder måtte jeg selv sørge for musikken, malarier, dansen, teatret, museumsbesøg med fantasier ind i maleriets verden osv. Det går straks nemmere i historiefortællingen. Og da det er dét, jeg er ekspert i vil jeg forsøge noget så umoderne som at give gode råd:

- Læs for dine børn.
- Læs kun de bøger du selv synes er gode, for barnet vil mærke dit engagement.
- Læs ikke kun de bøger, du selv fik læst som barn.
- Det er godt at læse, men læg også bogen væk og fortæl!
- Lær dig et par go'e sange, en sjov remse og nogle rim.
- Oparbejd et repertoire af historier. Men lær dem ikke udenad. Fortæl frit.

Når man fortæller, vil børnene gerne afbryde og komme med kommentarer. Så siger jeg: "Det skal du fortælle, når jeg er færdig" og tilføjer "husk det!" Når jeg er færdig med min historie, så spørger jeg dem, hvad det var de skulle huske. Det kommer der rigtig mange historier ud af. Og på den måde lærer de både at kunne lytte, fortælle og fortolke.

"Skaberglæden og livsfylden er den samme, om man er et lille barn, der sidder og tegner med jordbærmos, eller om man er en fuldvoksen højt betalt kunstner."



Vigga Bro er skuespillerinde og historiefortæller. Hun har bl.a. skrevet og iscenesat børneteater; men er de sidste 10 år i højere grad gået over til historiefortælling. Hun har bl.a. skrevet bogen *Orkanens øje*, der er en indførelse i fortællekunsten.

vigga@vigga.dk

www.vigga.dk

MED KROPPEN SOM VEJVISER

Billedfortællingen og de 3-6 årige

Når de mindste børn skal møde billedkunsten, er fortællingen et vigtigt redskab; men formidlingsprocessen skal først og fremmest bæres af oplevelser af konkret og sanselig karakter. Billedpædagogisk forsker Ingelise Flensborg forklarer her hvorfor

AF INGELISE FLENSBORG

Små børn er flittige gæster på landets museer. De kommer der med deres børnehave, og i weekender og ferier tager forældre og bedsteforældre børnene med til kulturelle oplevelser. De små børn er en vigtig målgruppe for museerne, og der er iværksat flere programmer for at udvikle denne gruppes æstetiske opmærksomhed. Det er ofte i form af korte besøg, som så følges op af praktisk arbejde på institutionerne.

Det er vigtigt at være opmærksom på flere forhold ved disse besøg. Når formidleren blot formidler en række dimensioner ved et billede, taber børnene hurtigt opmærksomheden. Når de selv involveres og får lov til at fortælle og bruge deres sanser, udvikles deres æstetiske perception. Fortællingen kan være udgangspunktet, men må kombineres med *sanselige, konkrete og ekspressive dimensioner*.

Oplevelsen af form

Oplevelse ses som en erfaring, som bygger på syntesen mellem følelse og form. Oplevelser får betydning, når de kobles til den personlige erfaringsbaggrund sammen med de bestemte forhold, kunsten opleves under. Museumsrummet fascinerer og skaber en anderledes kontekst end den kendte børnehavestue.

Vi kan gøre op med, at form og formsprog ikke har betydning. Det spiller en hovedrolle. Det bidrager til lageret af tegn og mønstre, der muliggør produktion, det bidrager

til børns sansemæssige kognitions muligheder. [...] Vi kan samtidig gøre op med, at et fokus på form og formsprog ikke også er et fokus på betydning, indhold, tolkningsmulighed. Intet indhold er muligt uden form, ingen form er mulig uden betydning. Det er formsproget, der kvalificerer indhold og betydning (Juncker 2005).

I princippet vil alle, også uøvede betragtere, kunne tyde det, de ser i de fleste billeder. At tyde og forstå billeder er en proces, hvor de nødvendige forudsætninger kort sagt er viden om og erfaring med den virkelige verdens beskaffenhed, og hvordan den normalt opfattes i perceptionsmæssig forstand. Vi kan ikke se noget uden også at forsøge at begribe det – dvs. etablere en form for kropslig position/relation i forhold til det sete. De visuelle sanseindtryk må vække kropslig genklang. I den visuelle syntaks er der ikke grundlæggende kulturelle barrierer, men i det visuelle indhold er der markante forskelle, som stammer fra kulturspecifikke forhold.

Børnenes egen fremstilling af figurer og rum

Grafisk arbejde kan opfattes som en slags synliggjort tænkning. Gestaltpsykologen Rudolf Arnheim omtaler visuel tænkning som en perceptuel intelligens, hvorved vi vælger og sammenfatter det, vi ser. Han taler om perception af form som begyndelsen til begrebsdannelse (Arnheim 1976). Det er derfor vigtigt, at førskolebørnene også selv producerer billedudtryk.

I 20-24 mdrs. alderen opstår de første grafiske repræsentationer. I disse tegninger beskriver barnet en række detaljer og placeringer af et objekts træk ved at bruge papirets flade til at lokalisere dem i forhold til hinanden. Disse 'plotninger' markerer de første tegn på betydning i sig selv, uden barnet tilføjer lyde og gestik.

I slutningen af 2 års alderen kan børn lave komplekse linjemønstre – enten uden direkte betydningshenvisning eller med en form for *tilfældig realisme* (Havskov Jensen 1986). Bevægelsen af værktøjet hen over overfladen af fx papiret kan både føles og ses. Bevægelserne afsætter spor. Den permanente sporsætning interesserer



barnet. Hvis det tegner ofte, vil det begynde at bemærke forskellige forhold, dog uden at kunne sætte begreber eller ord på:

- egenskaben 'lige' er forskellig fra 'krum'
 - sporet (linjen) kan begynde, slutte eller fortsætte
 - et spor kan skifte retning som fx zig-zag linjer
 - et spor kan vende tilbage til sit startpunkt og derved danne en lukket form
 - spor kan være parallelle
- (Flensborg 1994).

I 3-4 års alderen kan børn bruge den geometri, som de udviklede gennem 'tilfældigheder' tidligere. Et lille sæt skemata (enkle grafiske tegn) kan bruges i tegneprocessen til at repræsentere mange forskellige objekter, mennesker og dyr; men børnene kan sagtens se og skelne finere nuancer, når de ser på billeder eller på virkeligheden. Enkelte bestemmende træk, fx prikker og striber, kan medtages i tegningen, når der er brug for dem. De benytter nu et system, som kan beskrive eller optegne visuel-rumlig information, der inkluderer regler om repræsentation af ydre konturer, overflader og relative størrelser.

Når børnene bliver 5-6 år, udvikles deres tegnesystem yderligere, idet objekter bliver placeret i et rum. De til-

fører 'regler' om rum mellem objekter og forhold i objekters størrelse, der ofte er baseret på et hierarkisk perspektiv (de væsentligste ting tegnes størst). Selve figurfremstillingerne er præget af forsøg på størst mulig adskillelse, som i tegninger af personer og af placeringer nederst i billedfeltet på jorden, hvor tingene ordnes ved siden af hinanden. Hver ting optager sit eget rum på papiret.

Ind i rum og fortælling

Førskolebørnenes formsproglige udvikling får inspiration mange steder fra. Børns rumopfattelse er i dag mere udviklet end tidligere, da de dagligt konfronteres med computerspil, bevægelsesimitation i forhold til betjeneringer og hurtighed i forhold til scanning af et billede mange forhold.

Den kognitive udvikling kan imidlertid stimuleres gennem en mere fordybende billedundersøgelse.

At opdage, hvordan et blik eller en situation mellem nogle mennesker i baggrunden af et billede kan betyde noget for resten af billedets fortælling, er en spændende oplevelse og giver kompetence i aflæsning af fortællingers mange niveauer og kontekster. At gå ind i et billede og stå i en position, som mimer en af personerne i

baggrunden og så tale om, hvad vedkommende ser og føler for hovedpersonen i billedet, lærer også børnene noget om, at det er forskelligt, hvad man ser alt efter, hvor man er placeret – en metode, der lader forskellige kulturelle baggrunde komme til orde.

I begyndelsen er barnets begreb om den fysiske verden tæt knyttet til taktile erfaringer. For at udvikle en perceptuel opmærksomhed hos de allermindste er det vigtigt at lade dem eksperimentere med materialer, fx gennem farveblandinger og med forskellige ting, som de kan røre ved.

Førskolebarnets æstetiske opmærksomhed er *diffus æstetisk* (confusedly aesthetic/Parson 1976). De reagerer på enkelte og foretrukne træk ved objekterne. Deres 'sprog' består ofte af non-verbale udtryksformer, som et fleksibelt system af formidling gennem tegn, gestik, markeringer eller lyde. Deres æstetiske opmærksomhed involverer visuelle, taktile, kinæstetiske reaktioner på materialerne og endog reaktioner på duft/lugt.

Den tidligste fase i udviklingen af et førskolebarns æstetiske opmærksomhed er udviklingen af perceptuel opmærksomhed. Da børnene endnu ikke har udviklet et sprog for æstetiske kvaliteter, anvender de metaforer for disse: "Skulpturen ligner en fra Star Wars" eller "Dragen på billedet ligner en fra Harry Potter". I forhold til den visuelle perception skal man være opmærksom på, at der er flere dimensioner i spil, da børnene har såvel en naturlig som en kulturel betinget æstetisk opmærksomhed og allerede foretrækker bestemte ting. En udfordring er at få dem til at skelne mellem et bestemt objekt eller en kvalitet i et værk og så deres egen generaliserede forestilling. Dette kan fx gøres ved at få dem til at identificere forskellige farver, former og taktile kvaliteter i værkerne.

Det narrative potentiale

Når en narrativ model anvendes på et billedudtryk, må vi identificere følgende vigtige elementer af narrativ karakter:

- 1) Plot
- 2) Fabula
- 3) Det ydre og det indre landskab
- 4) Temporaliteten

Plottet er det, der er at se på billedet, og det bagvedliggende kronologiske forløb er *fabula*. Fortællingen, som den fremstår i form af en drage, der spyer ild, er plottet, og gennem plottet er det muligt at danne sig et bille-



Skt. Michael med dragen. Ukendt kunstner, 1500-tallet. Statens Museum for Kunst

de af fabula: A) Dragen ligger og hviler sig. B) Der kommer en ridder og udfordrer den. C) Den spyer ild. D) Den bliver dræbt. Ilden viser en bevægelse i billedet, ligesom lansens, der er hævet til stød.

Hvorfor er netop dette motiv valgt ud? En fortælling har en begyndelse, en midte og en eller anden slutning og denne begivenhedsrække ligger implicit i billedet af *Skt. Michael med dragen* (Meisner 2000). Billedet af dragen repræsenterer det centrale, højdepunktet eller plottet. At få børn til at fortælle om det, der gik forud og det, der kommer efter billedets plot, er en udfordring for formidleren, men giver anledning til en forankring af billedets udsagn i et personligt univers. Betragteren kan tillægge det mening, fordi han forestiller sig den sammenhæng, billedet hører hjemme i. Denne sammenhæng har han fra tidligere erfaringer om emnet, fx Harry Potter-dragene, drager i det københavnske bybillede eller i tegneserier.

Handlingens landskab, det *ydre synlige landskab*, er tydeligt på billedet. *Det indre landskab* er den tilstand, som betragteren eller producenten befinder sig i under konstruktionen. Det kan identificeres gennem den fortælling, som billedet giver anledning til og igennem den måde, billedet er lavet på. Hvilken fremstillingsmåde er anvendt? Er det lette strøg og pastelfarver, eller er det tunge, gennemkolorede flader og mørke farver? Her er det formsproget, der kvalificerer indhold og betydning.

Med kroppen som redskab

Da fortællinger er tænkt i tid, og billeder er tænkt i rum, kan vi kun udfolde billedet i tid gennem det, der kom før og det, der kommer efter billedets plot. Det er igennem tidsforløbet, som betragteren tilføjer billedet, at det bliver meningsfuldt (ibid.). I modsætning til maleriet er der i en skulptur eller en installation en form for temporalitet 'inde i billedet', da selve bevægelsen rundt om skulpturen eller i interaktion med installationen tager en vis tid, alt efter billedskaberens strukturering af det aktuelle fænomen. Der bliver ofte tale om en slags begivenhed, som varer et bestemt tidsrum, hvor flere sanser aktiveres, og kroppen er nødt til at bevæge sig i forhold til en række forrelementer.

En kropslig, sansemæssig tilgang til billederne er af stor betydning for de 3-6 årige, fordi det ikke kun er den visuelle perception, som billedskemaer er baseret på. Ved at dramatisere et værk og agere sammen med det kan børnene få mulighed for at identificere sig med personerne i værket. Denne identificering gør værket mere vedkommende i deres egen identitetsudvikling, da de får kropslig og ekspressiv kontakt med deres forestillingskemaer (Müller og Nielsen 1999). Børnene skal med andre ord bevæge sig ind i billedet via deres krop. I nye sociale situationer anvender børnene ofte ansigtsudtryk og gestik i deres udtryk. Denne intuitive tilgang er også væsentlig i deres møde med billedkunsten.



Ingelise Flensborg er billedpædagogisk forsker ved Institut for Pædagogisk Antropologi. Hun arbejder med æstetiske læreprocesser og betydningen af rum og bevægelse for billedperception og billedproduktion. Hun er desuden tilknyttet forskningsenheden i Visuel Kultur som pædagogisk fagområde. Ingelise Flensborg har været folkeskolelærer, seminarielektor og undervist på den nu nedlagte kandidatuddannelse i billedkunst på Danmarks Pædagogiske Universitet.

ingelise@dpu.dk

LITTERATUR

Arnheim, R. (1976), *Art and visual perception*, Berkeley: University of California Press.

Müller, L. og Nielsen, A.M. (1999), *Krop og billede*, Dansk lærerforening.

Flensborg, I. (1994), *Rumopfattelser i børns billeder. Relationer mellem rumlig orientering og visuel repræsentation*, Ph.D.-afhandling, DLH.

Flensborg I. (1999), *Billeder på begyndertrinnet*, Dansk lærerforening

Havskov Jensen, B. (1986), *Børns billeder, Erkendelsen af form og betydning*, Borgen.

Meisner Christensen, K. (2000), *Billeders forankring i det narrative*, Center for Billedpædagogisk Forskning.

Parson, A. (1976), *A suggestion concerning the development of aesthetic experience in children*, *Journal of Aesthetics AND Art Criticism*, 34 305-314

SANGE FRA VÆRKSTEDET

– en hyldest til børnene

Når små børn skal udfolde sig med form og farve, handler det først og fremmest om at give dem plads. Om at slippe al kassetænkning, slå ørerne ud og skabe et frirum for børnenes egne fortællinger. Billedkunstneren Anna Marie Holm inviterer os med ind på sit billedværksted.

AF ANNA MARIE HOLM

Den uforudsigelige fortælling.
*Fortællingen, som ligger over vores fatteevne.
 Hvis vi antager, at det sublime er noget,
 vi ikke helt kan fatte.
 Noget større end os.
 Uden afgrænsning.
 Vil jeg påstå, at jeg som billedkunstner
 igen og igen og igen har været i
 sublime fortælsituationer med små børn.
 Børn skal føle sig trygge,
 for at det sublime kan være til stede.
 Giver vi den sublime fortælling rum og mulighed,
 får børnene automatisk en kunstnerisk hverdag.*

Vi kender det alle: når vi hører et foredrag, kører vore tanker parallelt med foredragsholderens ord. Vi skaber vores egen fortælling samtidig. Men vi kan ikke sige det til andre – det lyder som om, vi ikke har hørt efter. Børn derimod udtaler deres egen fortælling HØJT samtidig med, at de arbejder videre med det, kunstformidleren har bedt dem om. Med fortællingen finder børnene et frirum fra vores kunstprojekter og events. De fornemmer intuitivt, hvis der foregår noget for dem ikke så vedkommende. Børn finder altid rum for deres egen fortælling.

Mange skønne kunstprojekter er blevet udviklet i daginstitutionerne. Især i de senere år, og det bliver mere og mere. Det, jeg er opmærksom på – i denne rivende billedkunststudvikling med de små børn – er: Vi må lytte til børnene.

Den sublime fortælling! Hvor bliver den af? Jeg ved, den er der samtidig. Men det er ikke den, som vises frem.

Hvordan kan vi udvikle en kunstformidling i børnehaverne, som giver plads både til børnenes fortællinger og de voksnes opfindsomhed med kunstprojekter? Børn i dag er utroligt kreative, spændende, sjove.

Jeg tror, at den sublime fortælling hverken stimuleres eller ødelægges af alle disse kunstprojekter/'lækkerier'. Det er nok mere det, at der foregår noget, som giver mulighed for fortælling. Jeg kan jo se, at børnene altid finder rum for det, der befinder sig 'udenom'.

Jeg er begejstret for at være sammen med børn i dette 'kunstneriske felt'. Børnene er nysgerrige efter at høre mine underlige, skæve indfaldsvinkler. Tidligere holdt jeg fast i, at børnene skulle blive inden for det, jeg havde tænkt mig. Det gør jeg ikke mere. Der opstår så mange fantastiske fortællinger mellem børnene konstant. Børns enormt intakte sansetænkeapparat gør dem i stand til at skabe nyt uden for mit fokus – *thinking out of the box*.

Og det er her, det geniale sker. Selv ser jeg næsten ikke mere 'det vi skal lave'. Jeg ser alle mellemrummene. Alt det, som 'ikke er noget'. Jeg hører DEN SUBLIME FORTÆLLING.

"Kan jeg godt lave noget ud af den her gamle kamel, Anna Marie?"

"- det er helt i orden, Frederik."

Kamelen bliver dekoreret.

En større dreng kommer hen til Frederik.

"Lad os save benene af den."





"Kan vi ikke lige få saven, Anna Marie!"

Der knokles.

Frederik kikker på kamelen igen.

"Den var altså allerede gået lidt i stykker ved benene, inden..."

"Ja, det ved jeg godt," siger jeg.

Jeg kan mærke, at Frederik er følelsesmæssigt berørt over, at benene er helt væk nu.

Så træder pigerne til.

Maja: "Kamelen var nok født handicappet."

Sarah: "Da jeg blev født, var jeg lige ved at dø."

Johanne: "Neejjj, var du?"

Sarah: "Ja, jeg blev døbt og kørt til Roskilde Sygehus."

(Alt imens arbejdes med en collage, som senere skal bruges til tryk).

...det er billedkunst, vi er i gang med. På et billedværksted. Store fortællinger om liv og død kører samtidig. Og

jeg holder ikke børnene fast i, at fortællingen skal udtrykkes via billederne.

DEN SUBLIME FORTÆLLING ER SOM ET STORT STYKKE MUSIK – den fylder rummet og forsvinder igen. Måske kunne vi nu sige, at det at samles i børnehavens (billed)værksted 'bare' er en anledning til frit at kunne fortælle alt muligt. Samtidig har børnene noget i hænderne. Materialer som sanses, føles, prøves og ikke nødvendigvis skaber et synligt 'kunstnerisk' værk. Men en fortælling 'ved siden af'.

Naturligvis skal vi fortsat lave kunstprojekter med børnehavebørn. Men vi skal som kunstformidlere blive bedre til at lytte. TURDE LYTTE! For der er jo krav om fine opsætninger. Avisen kommer – måske den lokale TV-station. Måske borgmesteren – der skal være fernisering.

Det er kun vi kunstformidlere, der kan stille spørgsmålene. Skal vi give børnene et større åndeligt og fysisk rum for fortælling? Er det for snævert at beskrive kunststopdragelse alene gennem fine kunstprojekter?

Min personlige force er det uforudsigelige og samtidig det at være til stede med min faglighed. Meget af det, jeg ser som noget kunstnerisk, er det, voksne beder børn om at rydde op og fjerne – det originale, det mangfoldige, det sprælske, det vilde, det ikke afrettede. Den sublimе fortælling bliver 'fejlet op'. Her er energien – de kunstneriske værdier. Alt det børn finder på og de relationer, de skaber med hinanden ved siden af alt det arrangerede.

Billedkunst skabes ikke kun på et værksted. Det foregår alle sanselige steder – i skoven, på legepladsen, ved stranden, i køkkenet. Alle materialer har et sprog. Alt er i spil. Det kunstneriske skal blot opleves i et bredere perspektiv. Som en musiker, der oplever rytme ved at se folk bevæge sig i forskellige mønstre på gaden, må vi kikke på det billedkunstneriske, når børn leger med materialer: de former, bygger, pynter, afprøver, nedbryder, *fortæller*, ændrer, bygger op på ny, *fortæller*, betragter, reflekterer, sanser og oplever. – Vi er meget mere kunstneriske, end vi tror.

Og vi skal ikke være bange for mærkelige tanker og idéer. Det er børnene ikke. Det er derfor, de er i stand til konstant at udvikle DEN SUBLIME FORTÆLLING.

Sara: "Nu vil jeg til at tegne Bamse
...medisterhoved...medisterpølse...
Sløjfen hænger altid helt hernede.
Gør den ikk' å' Anna Marie?"
"Nå, har han sløjfe på?" – spørger jeg.
Sara: "Ja, han har en tykkere én,
men jeg kan ikke tegne tykkere."
"Tykkere...?"
Sara: "Ja, han er meget tykkere,
end det her papir."

*"Der opstår så mange fantastiske
fortællinger mellem børnene kon-
stant. Børns enormt intakte san-
se-tænke-apparat gør dem i stand
til at skabe nyt udenfor mit fokus
– thinking out of the box."*



Anna Marie Holm er billedkunstner og har længe arbejdet med børn og deres kreative og kunstneriske udvikling både teoretisk og i praksis. Anna Marie Holm er desuden optaget i Dansk Forfatterforening.

holm@newmail.dk

MER' END BARE MIG...

Når dansen opfører det sociale selv

Dansen er et oplagt sted at styrke bevidstheden om jeg'et og fællesskabet, mener Lotte

Broe, der er forsker ved Institut for Pædagogisk Antropologi. Hun peger på mulige sammenhænge mellem fænomenerne dans, dannelse og børneliv

AF LOTTE BROE

Når dansen fortæller, sker det som en opførelse – med kroppen og *gennem* kroppens konkrete, sanselige involvering i skabelsen af selve det rum og den tidslighed, som fortællingen udfolder sig i. Dansens fortællinger er ikke afhængige af ord (men kan sagtens bruge ord *også*); fortællingerne eksisterer her og nu i den konkrete danseoplevelse, men lever også videre som erfaringer i de kroppe, der lod sig involvere i danseoplevelsen. Når børn danser, kan de så at sige samle materiale til fortællingen om, hvem de selv er (som individer) – og i samme moment opleve, at denne fortælling netop afhænger af samstemtheden i og med dansen (mellem individerne): Der er simpelthen grænser for, hvordan man kan 'skabe sig', hvis *dansen selv* skal leve videre. Dansen er således ikke blot et smukt billede på det sociale, men også et velvalgt *eksperimentarium* for børns afprøvning og udformning af de opførelses-strategier, der kan tages i anvendelse, når de vil (gen)fortælle sig selv som individer i en senmoderne verden.

Dans og dannelse

I *Encyclopaedia Britannica* defineres dans ganske overordnet som: "the movement of the body in a rhythmic way, usually to music and within a given space, for the purpose of expressing an idea or emotion, releasing energy, or simply taking delight in the movement itself." Herefter følger så ikke mindre end 38 tætskrevne sider med nærmere redegørelser for dansens historie, udviklingen af forskellige former for dans samt refleksioner over dansens æstetiske kvaliteter. Jeg skal ikke her gå i detaljer med de leksikalske opslag – men blot slå fast, at

dans altså er en særdeles kompleks foreteelse, som findes i mangfoldige udgaver og afskygninger, der hver især har sine særlige æstetiske kvaliteter og rummer muligheder for uendeligt mange forskellige fortællinger for både udøvere og tilskuere i alle aldersklasser. Man kan jo blot for sig selv overveje forskelle og ligheder mellem fx ballet, afrikanske dansetraditioner, show-dans og moderne dans for på den måde at danne sig et indtryk af danselandskabets vidtstrakte mangfoldighed.

Selv bevæger jeg mig rundt i et ganske lille hjørne af dette landskab, nemlig dér, hvor det handler om den såkaldte kreative dans og børns møder med professionelle dansere gennem deltagelse i denne danseform. Det analytiske udgangspunkt for min færden er en formodning om, at senmoderne mennesker (og altså også børn) lever i og med erfaringer af autoritets-forfald, værdi-fragmentering og omsiggribende individualisering. På den baggrund finder jeg anledning til en geninvestering i den klassiske dannelsestanke, der grundlæggende vedrører *sammenhænge* mellem det individuelle og det fælles, men jeg ser lige så vel behovet for en samtidsrelevant nyorientering – ikke mindst, når det gælder dannelsestankens omsætning i praktiske livsstrategier.

Individet i fællesskabet

Fra de klassiske formuleringer hos fx Immanuel Kant kender vi dannelsestanken som idéen om, at individet må perfektionere sin menneskelighed gennem realiseringen af det *alment* menneskelige, således som dette gør sig gældende hos frem for alt antikkens store mestre. Gennem *efterligningen* af disse mestre dannes dømmekraften, og individualiteten *op-hæves* i almenheden. Inden for denne klassiske horisont er det indlysende, at almenhedens realisering må foregå i takt med en form for afvikling af de individuelle livsprojekter: Hvis man vil være et dannet menneske, må man være parat til at hæve sig op over rent private lyster, længsler og præferencer.

Nu er pointen så *ikke*, at en modernisering af dannelsestanken skal 'vende Kant på hovedet' og insistere på individernes ret til at lade deres private dagsordner in-



vadere og udfylde det sociale rum med en horde af selv-hævdende egocentrikere, der står og brøler 'mig... mig... mig...'. Nej, det er snarere sådan, at hele idéen om det store *modsætningsforhold* mellem individ og fællesskab trænger til et grundigt eftersyn i lyset af det store socialstatslige og civilisatoriske Projekts fragmentering og kulturalisering, der ofte går under betegnelser som det 'postmoderne', 'senmoderne' etc. Inden for nyere humanistisk og socialvidenskabelig forskning gives der da også en række forskellige bud på, hvordan subjektet eller selvet kan forstås som en i udgangspunktet relationel (social) og substansløs størrelse – en art amorf 'masse', der først præsenterer sig som identificerbar individualitet gennem en *artikulation* (Schmidt 1990). Et sådant senmoderne, socialt selv kan så at sige ikke 'kalde til orden', da der ikke kan henvises til nogen overgribende autoritet, som kan garantere en Orden. Selvet kan med andre ord ikke manifestere sig som et 'helt' eller færdig-dannet menneske, men er henvist til bestandigt at (gen)fortælle sig selv gennem sin konkrete opførelse, der imidlertid også har karakter af *opførelser*, idet 'reguleringen' af selvets manifestationer går fra at være et etisk til snarere at blive et æstetisk anliggende. Det sociale selv kan dermed også karakteriseres som et *performativistisk* selv, og det er min grundlæggende antagelse, at studier af kreativ dans kan levere værdifulde indsigter i netop den moderne dannelses performativistiske moment.

Kreativitet og disciplin i dansen

Selve betegnelsen *kreativ dans* er ikke helt uproblematisk, da kreativitetsbegrebet som sådan ofte forekommer temmelig vagt og uklart defineret. I forsøget på at introducere dansen i skoler og institutioner kan det derfor give anledning til associationer i retning af en 'kreativitetspædagogik', som har meget lidt til fælles med de bestræbelser, der reelt ligger i arbejdet med dansen. Danser og koreograf Susanne Frederiksen formulerer i sin bog *Dans Dur* problemstillingen således: "Den almindelige opfattelse af at danse kreativt er desværre ofte, at vi sætter noget musik på anlægget og danser som musikken 'siger'" (Frederiksen 2004:12). Hun redegør derefter for, hvordan deltagelsen i kreativ dans former sig som en tilegnelse af en række 'byggesten' og principper, der sætter børnene i stand til netop at *skabe dans* frem for blot (bevidstløst) at 'danse som musikken siger'. Hun pointerer, at tilegnelsen af dansens begreber foregår gennem det konkrete arbejde med bevægelserne, således at processen 'stimulerer børnenes glæde ved bevægelse og udtryk'. Og endelig fremhæver hun dansens potentiale med hensyn til at 'svare' på to grundlæggende behov hos børn: Dels behovet for at føle sig

hjemme i sin egen krop og dels behovet for at kunne forholde sig til andre gennem kroppen – alt sammen med det overordnede mål for øje at give børn mulighed for 'at kunne skabe sig selv gennem dans'.

Danseundervisningen er med andre ord en ret så struktureret og disciplineret affære, men afgørende er det, at disciplin her på ingen måde optræder i et modsætningsforhold til danseglæde og kreative processer, tværtimod. Som det kort og klart pointeres af Anne Gilbert, der gennem en menneskealder har arbejdet med *creative dance* med base i Seattle, USA: "Creativity comes out of structure and skill development, so do not hesitate to carefully plan and structure your lessons" (Gilbert 1992:23). Denne disciplinering af dansens kreativitet har tillige karakter af en *ritualisering*, som er et væsentligt moment i dansen som tilbud til netop de små børn.

Børns liv, leg og dans

– en ritualistisk sammenhæng

I bogen *Når barndom bliver kultur* fremhæver Beth Juncker, at vi "[...] er på vej væk fra en velkendt enhedskultur, hvor børns sociale, uddannelsesmæssige og kulturelle muligheder blev omfattet af det samme pædagogisk-psykologiske udviklingsblik. Vi er på vej ind i en pluralistisk kultur, hvor børnekulturen ikke længere lader sig samle og indordne under ét fælles blik." (Juncker 1998) Barndommen kan med andre ord ikke længere forstås som 'præ-voksenom'. Den er en livsform i sin egen ret – og børn er personer lige såvel som unge, voksne, gamle, husmødre, fodboldspillere, virksomhedsejere, kunstnere, forskere etc. Som personer markerer børn deres kulturelle tilhørsforhold gennem deltagelse i 'egne' ritualiserede former for sameksistens, hvoraf legen (og dens venskaber) ofte fremhæves som den vigtigste. Men samtidig deler de altså skæbne med voksne, unge, ældre etc. i den henseende, at de netop hele tiden må *blive til* personer, forstået som sociale selv'er.

Selv om børn har deres egne arenaer, der i et vist omfang er noget helt særligt og ganske anderledes end de opførelsesrum, voksenlivet kan byde på, så er børnene ikke fri for at skulle *opføre sig* i omgangen med andre mennesker og dermed udfolde en dannelsesbestræbelse. Også børn må forholde sig – selvforholdende – til andre personers forholdene sig... – de må lære at 'danse' i et ikke på forhånd defineret rum. Men at opføre sig/sit selv socialt er en krævende opgave – en opgave, som børn uafladeligt øver sig i at løse gennem legen; men som også kræver, at de får tilbudt vejledning og støtte til udviklingen af den 'opførelses-sans', der er dannelsens æstetiske omdrejningspunkt.

Mødet med den professionelle dans

Det æstetiske erfaringsrum, som er relevant for dannelsesbestræbelsen i et aktuelt børneliv, er imidlertid hverken den klassiske kunstteoris værkæstetik (dansen som æstetisk sublimering, der transformerer kunstnerens private erfaringer til et sublimt udtryk, som fremviser det almengyldige ved erfaringerne) eller en kreativitetspædagogisk gør-det-selv-dannelse, som simpelthen udnævner privatlivet til kunst og reducerer danseerfaringen til et redskab for personlig udvikling. Med dannelsesstrategierne i fokus er det heller ikke særligt interessant at spørge til, om de æstetiske frembringelser, der engagerer børn, nu også er Kunst. Interessant er det derimod, at *kunstnere* også er mennesker, som professionelt arbejder med at opføre deres selvforhold i forskellige medier – de *kan noget*, som er anderledes end det, pædagoger og lærere kan i forhold til dannelsesbestræbelsen. Og gennem mødet med en professionel danser får børn mulighed for at erfare forskellige registre og medier, som selv-dannelsen kan benytte sig af. Dannelsen har, som også Kant var opmærksom på, brug for forbilleder, men til forskel fra eksemplets *magt*, der ligger bag forestillingen om efterligningen af 'døde' klassikere, så må vi i dag insistere på eksemplets *kraft*, som kunsten og kunstnerne kan tilbyde ved at lade børnene deltage aktivt og 'levende' i deres opførelse.

Dansen er, som allerede antydnet, et oplagt sted at træne det sociale selvs opførelser. Som metafor for individernes sameksistens peger dansen på sansen for kropsfeltens afgrænsning i det sociale felt som en afgørende egenskab hos den enkelte. Og i dansens æstetiske realitet forudsætter individualitet og socialitet uophørligt hinanden og afsætter derigennem sammenhængsformer – uden at sammenhængen én gang for alle kan eller skal fastlægges. Det er med andre ord dansen som konkret kropslig ritualisering af omgangsformerne, der er i fokus i dette perspektiv – og *ikke* dansen som kunstnerisk udtryksform i klassisk forstand. Og dansen gør noget, som den klassiske dannelses opdragelses- og uddannelsesformer har det svært med: den appellerer i kraft af kroppens involvering til det enkelte individs selvtematisering *samtidig* med, at den i kraft af en stærk ritualisering afkræver individet en selvfor-glem-melse, der også åbner mod det sociale.



Lotte Broe er mag. art i etnografi og socialantropologi og har gennem de seneste ti år arbejdet teoretisk og praktisk med børneliv, æstetiske erfaringer og socialanalytisk samtidsdiagnose. Hun er ansat ved Danmarks Pædagogiske Universitet og arbejder for tiden på en afhandling om dans og dannelse.

lotteb@dpu.dk

LITTERATUR

Broe, L. (1999): *'Det er nødvendigt at danse'*: Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr 4

Frederiksen, S. (2004): *Dans Dur*, København

Juncker, B. (1998): *Når Barndom bliver kultur*. Om børnekulturel æstetik, København

Schmidt, Lars-Henrik (1990) *Det Sociale selv*, Århus

DANS ET EVENTYR

Dansekonsulenterne i Dansens Hus formidler projekter, som næsten altid bærer undertitlen dans med børn. 'Dans et eventyr' er ingen undtagelse. Her besøger en professionel danser en børnehave og skaber i løbet af en uge en lille koreografi sammen med børnene. Dansekonsulenterne fortæller her om erfaringerne med de allermindestes møde med dansen

AF ANNA KATRINE KORNING OG ULLA GAD

De står med krogede arme, vrider i kroppen og laver 'huller' i deres figur med forskellige kropsdele – der er ikke to figurer, som ligner hinanden. Nogle af børnene har svært ved at holde balancen, men griner, når de falder og prøver igen... Andre kommer gående på god gammeldags soldatermanér, med deres gevær over skuldrene (en gren, som de selv har udvalgt med stor omhu)... En dreng har lidt svært ved at lave nogle 'huller' med kroppen, svært ved at holde balancen. I det hele taget har han det lidt svært. På et tidspunkt laver han en rigtig flot figur, en svær en. En pige, som kommer marcherende, ser det og kravler igennem hans figur og kommer på den måde 'ned i træet', hvor tornysteret er... Man kan se på drengens ansigt, at hans mission er lykkedes, og at dans måske ikke er så tosset endda!

Situationen er taget fra en af de mange børnehaver, som har haft besøg af en professionel danser i projektet *Dans et eventyr* – et danseprojekt, hvor en professionel danser besøger en børnehave ca. 1½ time hver dag i en uge. Børnene og danseren skaber i løbet af ugen en lille koreografi, som tager udgangspunkt i et eventyr. Efter oplæsning eller fri fortælling af eventyret, fører danseren børnene igennem en jungle af bevægelses- og fantasilige, hen imod skabelsen af deres eget danseeventyr. Det handler om at fortælle med kroppen, ikke med ord.

Med afsæt i eventyret bringes dansen som udtryksform ind i børnehavens hverdag. *Dans et eventyr* lancerer

dans på en måde, der inddrager og delagtiggør børnene i en kunstnerisk proces, og børnene oplever i dansen et arbejdsrum, hvor der opsættes anderledes regler, end de er vant til. Regler, som udfordrer dem på nye måder. Det er et bekendtskab med en kunstart, som er ny for de fleste.

Flair for at udtrykke sig

De fleste af de børn, vi møder, rummer fra naturens side en god portion sanseglæde og funktionslyst. De er nysgerrige og tager danseudfordringen op – når de bliver stillet over for den. De kan slet ikke lade være! Når man spørger børnene, hvordan heksen er og ser ud i eventyret *Fyrtøjet* kommer en skov af hænder i vejret på meget kort tid, og før man får peget én ud, er mange af børnene oppe at stå og forsøger at vise, hvad de mener. De viser og taler uden besvær på samme tid. De udtrykker sig med hele kroppen – denne kropslige tilgang til verden virker som barnets fundamentale måde at forstå sig selv og sine omgivelser på.

Den største opgave, vi har som voksne formidlere af dansen, er derfor at understøtte den glæde og lyst, barnet allerede har i sig. Vore mange besøg i børnehaverne viser et klart billede af, at ligegyldig hvilken etnisk baggrund børnene har, eller hvor de er i sprogdviklingen, så har stort set alle lyst til og flair for at udtrykke sig med kroppen. Dans handler naturligvis om mere end at udvikle den kropslige handlekompetence hos børnene – det handler om at give dem mulighed for bl.a. at udtrykke følelser og stemninger.

Danselæreren er her, danselæreren er her!

Det er for mange professionelle dansere en stor udfordring at skulle formidle deres kunstart til børn. For ikke at tale om at lave danseprojekter med børn. Det er heller ikke alle, der egner sig til at arbejde med børn; men dem, som har det i sig, finder hurtigt ud af, at børn som målgruppe skal tages alvorligt. Der er nemlig en hurtig og direkte respons på det, man laver med dem.

I *Dans et eventyr*, hvor grupperne består af 15 børn i alderen mellem 4 og 6 år, ligger udfordringen for danseren ikke i at få dem til at sidde stille – de skal jo danse! Udfordringen ligger et helt andet sted, nemlig i få alle





”Ved visningen kan vi alle se, at børnene er vokset med opgaven i løbet af ugen. De har fået et vist ejerskab over det, de viser. Det er ikke længere børnehavens eller de voksnes projekt, men derimod børnenes eget projekt.”

med på idéen: idéen om i fællesskab at skabe en fortælling med kroppen. Der ligger ikke et klart resultat fra starten. Derimod starter en rejse ind i en kunstnerisk proces, hvor danseren er guiden.

Det varer ikke længe, før børnene har forstået, at dette samarbejde handler om at byde ind med idéer, afprøve, udvikle og fastsætte dem. Danseren er hele tiden den, der styrer processen. Danseren er en aktiv medspiller, som børnene kan se på, gøre efter eller bare lade sig inspirere af.

Når vi spørger de dansere, som har besøgt børnehaverne, hvilke egenskaber, de synes, man som danseformidler skal besidde, siger de bl.a., at man skal være engageret, kunne formidle i billeder og skabe et univers, som børnene kan forstå. Hvert enkelt barn skal have fornemmelsen af, at de er uundværlige i projektet. Børn i børnehavealderen kræver nærværende formidlere, som har lyst til at tage dem med på en skabelsesrejse.

”Et fint lille øjeblik var en morgen, da jeg ankom til en børnehave og tre af drengene havde stået i pudrummet og holdt øje med, hvornår jeg kom. Da jeg kom ind i børnehaven, stak drengene, en efter en, hovedet ud af pudrummet og sagde ”Godmorgen, danselærer”. De gik gåsegang gennem børnehaven og råbte ”Danselæreren er her, danselæreren er her!” for at samle de andre på holdet, så vi kunne komme i gang. Det var i hvert fald tre drenge, der er rigtig glade for at danse.”

Danser

Alle danser med

De voksne pædagoger og medhjælpere, der beskæftiger sig med børnene til hverdag, er en meget vigtig partner. Ud over, at det er dem, vi laver de praktiske aftaler med før besøget, er det også dem, både danser og børn arbejder sammen med under projektet. I sidste ende er

det også dem, vi sætter vores lid til: vi håber, de kan få nogle af de dansefrø, vi sår, til at spire videre i børnenes hverdag.

Konkret forudsætter vi, at der er to voksne med i danseprojektet, og at de deltager aktivt gennem hele forløbet. Det er ikke altid, det kan lade sig gøre. Sygdom og andre logistiske udfordringer i institutionen gør, at det ikke altid er muligt for de samme voksne at være med i hele projektet. Men en anden væsentlig faktor har vist sig at være voksnes blufærdighed over for projektets arbejdsform – dans – og som resulterer i, at nogle har det bedst med at kigge på. Der er ingen tvivl fra dansernes side:

”Børnene aflæser hurtigt de voksnes holdning til og engagement i projektet. Det er i de projekter, hvor de samme pædagoger har deltaget i hele projektet, på samme aktive måde som børnene, at vi har haft de bedste oplevelser.”

Gennem deres aktive deltagelse får pædagogerne mulighed for at arbejde sammen med børnene på en anderledes måde, hvilket alle har oplevet som positivt. De har desuden haft mulighed for at se børnene (og sig selv) i et andet perspektiv. Projektet fungerer dermed som en mulighed for at ændre på den traditionelle rol-

lefordeling mellem børn og voksne. Alle deltager på lige vilkår – selvfølgelig med forskellige forudsætninger.

Så skal der dances

For børnene er højdepunktet den afsluttende visning. De glæder sig til at vise forældrene deres danseeventyr. Alle børnene er spændte og lidt urolige; men med små tegn og beskeder fra danseren ved de præcis hvor, hvad, og med hvem, de skal danse.

I løbet af de fem dage, danseren arbejder med børnene, ser vi dem bevæge sig fra eventyrets lineære fortælling og ud i noget, der er mere billed- og oplevelsesorienteret. I nogle scener har danseren fokuseret på at kropsliggøre et persongalleri eller nogle dyr fra eventyret. Hvordan danser fx hundene i *Fyrtøjet* med de kæmpestore øjne, og hvad betyder det for deres bevægelser, når de har en prinsesse på ryggen? Hvordan mon det føles at blive firet ned gennem hullet i træet? I andre scener har børnene måske udviklet deres egne bevægelsesmønstre ud fra nogle billeder i eventyret – som fx de omkringtrippende kinesere i *Nattergalen*.

Ved visningen kan vi alle se, at børnene er vokset med opgaven i løbet af ugen. De har fået et vist ejerskab over det, de viser. Det er ikke længere børnehavens eller de voksnes projekt, men derimod børnenes eget projekt. De har afprøvet nye måder at arbejde sammen på og danset på en ny måde. Sidst og ikke mindst har de mødt en danser, som har fået dem til at fortælle historier med kroppen.

Plads til dans?

En udfordring i børnehavernes hverdag er at skabe den fornødne ro omkring den dansende børnegruppe. Blandt perleplader og flyverdragter er forholdene i institutionerne ikke altid lige til dans, og derfor kræver samarbejdet en gensidig forståelse for, hvilke fysiske vilkår der er nødvendige og realistiske.

Mange børnehaver har været interesseret i at få besøg af *Dans et eventyr*. Den overvældende positive respons, vi har fået indtil nu siger os, at der er stor interesse for dans som en æstetisk aktivitet – og for at bringe nye kompetencer ind i børnehaverne. Børnehaverne har turdet lade sig udfordre og inspirere af dansen og har dermed givet børnene nye muligheder for at se og bruge sig selv og hinanden. Pædagogerne har været åbne og indstillet på at indgå i en anden rollefordeling, end de er vant til. Måske er der ligefrem grobund for at tænke i dansebørnehaver eller kulturbørnehaver i fremtiden?



Anna Katrine Korning er uddannet cand. scient. i idræt og har været professionel danser og undervist børn i moderne dans. Hun har været dansekonsulent på børn og ungeområdet siden 2001 og var i 2000 medstifter af foreningen Dans i Uddannelse, som hun også har været formand for.

annakatrine@dansenshus.dk

Ulla Gad er uddannet cand. phil. med speciale i dans, og har i mange år danset og undervist børn og voksne i moderne dans. Hun har været dansekonsulent på børn og ungeområdet siden 2001. Hun var i 2000 medstifter af foreningen Dans i Uddannelse og har tidligere været initiativtager til Dans i Skolen og formand for Danseværket i Århus.

ulla@dansenshus.dk

Dansens Hus

Dansens Hus er et landsdækkende kraftcenter inden for den moderne dans i Danmark. Huset rummer forskellige funktioner i forhold til at udbrede kendskabet til den moderne dans. Dansekonsulenterne er en del af huset og tilbyder i samarbejde med kommuner og institutioner dansetiltag for børn og unge. Desuden afholder Dansekonsulenterne kursusforløb for lærere og pædagoger.

www.dansenshus.dk

SMÅ BØRN UD OG IND I TEATRET

Teaterforestillinger henvendt til børn – og i særdeleshed de små børn – er et relativt nyt fænomen. Lektor i børne- og ungdomskultur, Claus Chr. Reiche, giver her et teaterhistorisk rids, der også kaster lys over, hvorfor dansk børneteater i dag betragtes som et af verdens bedste

AF CLAUD CHR. REICHE

I Danmark er der i dag et væld af små teatre, som specielt henvender sig til børn. I TeaterCentrums præsentation af børneforestillinger, *Den røde Brochure* for sæsonen 2006-2007, finder man ikke mindre end 123 teatre, hvoraf 84 spiller for de 3-6 årige og tilbyder i alt 213 forskellige forestillinger til denne aldersgruppe. De fleste teatre er turnerende, hvilket betyder, at forestillingerne kan komme ud til fx skoler, børnehaver og børnebiblioteker i hele landet. Og køber de en forestilling, får de tilskud fra Kulturministeriet via en refusionsordning. Tilskuddet er så at sige en belønning til køberen for at sætte kulturaktiviteter i gang i lokalområdet. Og det virker.

Det siges, at det danske børneteater inklusive støttesystemet er verdens bedste. I hvert fald er det sådan, at der er op mod hundrede internationale opkøbere til stede ved den årligt tilbagevendende festival for teater for børn og unge. Faktisk er dansk børneteater som helhed en særdeles efterspurgt vare også på det internationale marked, og det spiller i alverdens lande. Det er i den grad efterspurgt, fordi det adskiller sig meget fra, hvad man ellers ser rundt omkring. Først og fremmest ved sin måde at forholde sig til sit publikum på. For det prioriterer nærvær frem for kvantitet og tror på børn som mennesker i egen ret til at opleve vedkommende kunst og kultur. For nærmere at forstå, hvori det særlige består, er det nødvendigt at gå lidt tilbage i historien og se, hvad dette teater kommer af.

For 157 år siden

Forestillinger, som henvender sig specielt til børn, er et forholdsvis nyt fænomen. For et par hundrede år siden var det helt almindeligt, at hele familien gik samlet i teatret, og at både små og store børn sad med ved forestillingerne. De lod sig underholde og opsluge af det, der foregik på scenen, eller fandt selv på noget sjovere at fordrive tiden med. Det gav anledning til en del uro og hyssen, irritation og distraktion både blandt det voksne publikum og skuespillerne. Da den aldrende professor Heiberg i 1849 tiltrådte som direktør for Det kgl. Teater lagde han derfor ud med at forlange ro i sit teater. For tiderne var sådan, at det var nødvendigt at tænke dybe seriøse tanker om nationens fremtid. Man havde vundet over tyskerne i 1848, nu skulle folket oplyses, opdrages og dannes med henblik på skabelsen af en dansk national identitet. Derfor smed han paradoksalt nok børnene ud. Han bestemte, at alle under 10 år blev forment adgang, og det uanset, at de havde billet og var sammen med far og mor. Den festlige tradition med at gå på komedie med hele familien var dermed ødelagt, og forbuddet udløste et ramaskrig. Men det hjalp ikke, og bestemmelsen var om end i modereret udgave i funktion helt frem til 1930 (Rask 1992).

Holdningen til små børn i teateret var i provinsen ikke så restriktiv som på nationalscenen. Blot var det ikke så meget for børnenes skyld, at man spillede teater for dem. På de store teatre i Århus og Odense arbejdede man i begyndelsen af 1900-tallet ihærdigt på at opnå en statsanerkendelse, som bl.a. skulle opnås ved dokumentation af et passende økonomisk grundlag og et publikum af en vis størrelse. I sammenhæng hermed begyndte man omkring 1910 på Aarhus Teater og ti år senere på Odense Teater at spille børneforestillinger – sympatisk nok, siges det, for at udvide børnenes horisont. Men det var især med det strategiske sigte at sikre sig et fremtidigt publikum og eksistensgrundlag (Dyrbye 1996 / Bayer 1925).

For disse store teaterinstitutioner, de senere landsdels-scener, blev teater for børn derfor synonymt med op mod jul på 'store scene' (hvor der var plads til et stort publikum) at spille spektakulære forestillinger, som appellerede til, at hele familien som del af den almindeli-



ge julehygge tilbragte nogle oplevelsesrige timer sammen i teatret. I den første halvdel af århundredet blev det forestillingerne hentet fra det klassiske repertoire, som ikke var skrevet for børn, men som direktionen vurderede, at de kunne have glæde af at se. Efter, at Odense Teater i 1959 vovede pelsen og opnåede en overraskende succes ved for første gang at vise en forestilling, *Folk og røvere i Kardemomme By*, der var skrevet til børn (!), skifter repertoiret, og man opnår store succeser især med

til læring. I overensstemmelse hermed var det hans vision at give børn nogle gode oplevelser, som ville give indblik i de klassiske dramatiske værker, skabe interesse for teatret som kunstform og føre til en poetisk vækkelse, ”der kan bidrage til at åbne sindene for kunstens virkelige værdier” (Andersen 1956). I praksis søgte skolescenen at realisere denne vision ved at transportere skoleeleverne hen til de store byers teatre, hvor man så gav eftermiddagsforestillinger, der var udvalgt af teatrets almindelige aftenprogram og fundet egnet til formålet. Det kunne fx være Heibergs *Elverhøj*, Oehlenschlägers *Aladdin* eller forestillinger af Molière, Holberg og Shakespeare. Den tætte sammenknytning med skolen og repertoirets umiskendelige præg af eksamenspensum viste sig imidlertid hurtigt at være et stort problem. Børnene gav allerede tidligt i skolescenens levetid udtryk for, at de hellere ville se forestillinger, som var vedkommende og handlede om deres liv. Og de protesterede med kimende vækkeure mod formen: 1000 børn sidder i et mørkt kukkaseteater, hvor de dårligt kan se, hvad der foregår og slet ikke oplever, at det kommer dem ved. At forestillingerne ikke altid blev spillet af skuespillere, som ønskede at spille for børn, gjorde ikke sagen bedre. Relationen mellem scene og sal var derfor ofte meget problematisk – hvilket man fra teatrenes side ikke tacklede ved at lave om på praksis, men ved gentagne gange at henstille til skolerne, at de måtte opdrage børnene noget bedre. Det var altså børnene og ikke teatret, der skulle laves om. Sådan gik det imidlertid ikke, og i 1968 krakkede Dansk Skolescene, fordi dette teater havde vist sig ude af stand til at ændre sig og var kommet helt ud af trit med tiden.

Det nye børneteater

I modsætning til dette teater groede der fra midten af 1960'erne små scener og opsøgende teatergrupper frem, som var fælles om et dybtliggende, solidarisk engagement i børnene. Det blev udmøntet i et repertoire, der var skrevet specielt til børn, og en teaterpraksis, som grundlæggende sigtede på at udvikle samværssituationen i og omkring forestillingerne.

Skuespillerne kom alle mulige steder fra. Nogle var uddannet på teaterskolerne eller havde uddannet sig selv i gruppeteatrene. Andre var fx pædagoger, som i deres arbejde med børn havde set teatrets muligheder og fået lyst til at udvikle dem. Det nye børneteater bestod altså af **engagerede skuespillere**, som selv havde valgt at spille for børn og så det som en stor kunstnerisk udfordring. Det var endvidere et teater, som via de opsøgende teaterformer kom gratis **ud til alle børn** i en skole, et fritidshjem eller en børnehave, hvor kun begrænsningen i

”Som led i en generel, antiautoritær afmystificering af Teater Kunsten og nedbrydning af skellet mellem teater og virkelighed og mellem scene og publikum blev teatterummet rykket væk fra kukkaseteatret og ud på børnenes institutioner til kendte omgivelser som fx tumlerummet eller gymnastiksalen.”

dramatiseringer af Astrid Lindgrens børnebøger. Nogle forestillinger blev vist mere end 100 gange og udgjorde op mod 25% af hele sæsonens samlede publikum (Langsted 1983). Satsningen på børnepublikummet var således af stor betydning for disse store teatre, som da også stadig anno 2006 fastholder denne juletradition. Spørgsmålet er så, om forestillingerne gav og giver de mange små børn i de dybe stole på 37. række bagved den store mand en god oplevelse?

Dansk Skolescene

I midten af 1920'erne opstod en ny konstruktion i det danske teaterlandskab. Det var Dansk Skolescene, som direkte havde oplysning, opdragelse og dannelse af børn på programmet. Dette teater var forbeholdt børn fra 5. klasse og opefter og falder derfor uden for emnet for denne artikel. Alligevel skal det have et par linjer med på vejen, fordi skolescenens måde at forholde sig til børn og teater på blev det negative afsæt for den store omvæltning af teaterlandskabet, som fandt sted i slutningen af 1960'erne, og som førte til det børneteater, vi kender i dag.

Teaterdirektøren, Thomas Hejle, havde den pædagogiske grundanskuelse, at oplevelse er den vigtigste indgang

antallet af pladser og aldersforhold bestemte, hvem der kom ind.

Som led i en generel, antiautoritær afmystificering af Teater Kunsten og nedbrydning af skellet mellem teater og virkelighed og mellem scene og publikum blev teater rummet rykket væk fra kukkaseteatret og ud på børnenes institutioner til **kendte omgivelser** som fx tumlerummet eller gymnastiksalen. Disse rum blev så alt efter forestillingens karakter indrettet, så børnene sad i **tæt kontakt** med skuespillerne. Da der ofte kun blev brugt ganske få rekvisitter og scenografiske elementer, var forestillingerne primært baseret på de nærværende skuespillere og deres **møde og samvær** med børnene. I praksis resulterede dette i udviklingen af en ny type forestillinger med en åben struktur, der gav rum for børnenes spørgelyst, og gav skuespillerne mulighed for at improvisere i forhold hertil, jfr. følgende anmeldelse: "tilråb blev opsnappet i farten og integreret i aktionen: Ingen ledende spørgsmål af typen 'synes I ikke osse', men en fuldkommen tvangfri dialog mellem scene og sal, hvor fællesskabet bestemte opførelsesforløbet fra gang til gang" (Lundgren 1979).

Da man samtidig bestræbte sig på at lave forestillinger, der indholdsmæssigt **drejede sig om børns liv og dagligdag**, opstod muligheden for, at tilføre samværet nye kvaliteter, glæde og ny energi. Sammenfattende var det disse teatres intension at skabe et nyt teater for små børn på børnenes betingelser ved helt grundlæggende at omdefinere teatret fra at være en stor forestilling for nogen til en tæt måde at være sammen på *med* nogen. For mange – ikke mindst forældre – var det dette møde og nære samvær mellem børn og skuespillere om noget meningsfuldt, der var det egentlige kunstværk.

Det er dette unikke fundament, som det i dag frodigt blomstrende børneteater i al dets forskellighed hviler på. Man skulle så tro, at dette teater af mange indlysende grunde får den støtte til at udvikle sig for, som det har brug for. Men sådan er det ikke. Tværtimod blev der i 2003 indgået nye aftaler mellem landsdelsscenernes direktioner og Kulturministeriet. Ministeriet ville satse på deres måde at lave børneteater på. Og det til trods for, at det ikke er deres speciale, og at det kunstneriske personale så vidt vides ikke har fremført krav eller ønske om at spille børneteater. Så hvem ved – måske er det igen den gamle tænkning om fremtidens teaterpublikum og faldende belægningsprocenter, der rumler?



Claus Chr. Reiche er cand.mag. i dansk og teatervidenskab og uddannet som skuespiller på École Jacques Lecoq i Paris. Ph.D. på en afhandling om Teatret Møllen. Han blev i 2000 ansat ved Danmarks Biblioteksskole som lektor i børne- og ungdomskultur og kulturformidling og har siden 2002 fungeret som udviklingschef på KulturPrinsen i Viborg.

cr@KulturPrinsen.dk

LITTERATUR

Andersen, E. (1956): *Bogen om Dansk Skolescene*. Udgivet af Institutionen Dansk Skolescene.

Bayer, A. (1925): *Aarhus Theater. Dets tilblivelse og dets arbejde*. Gyldendal, København.

Dyrbye, H. m.fl. (1996): *I kunsten kan livet kendes. Odense Teater i 200 år*. Udgivet af Odense Teater.

Langsted, J. (1983): *Fra Skolescene til RBOT. Nogle hovedtræk i børne- og ungdomsteatrenes udvikling i 60'erne og 70'erne*. In: Stig Jarl m.fl.: *Dansk Teater i 60'erne og 70'erne. En artikelsamling*. Teatervidenskabelige Studier VIII, Borgen.

Lundgren, H. (1979): *Teater som samvær og frigørelse*. In: Marianne Christensen og Anne Josephsen: *Børneteatersammenslutningen 1969-79 et jubilæumsskrif*. Udgivet af Børneteatersammenslutningen, København.

Rask, E. (1992): *Vindue mod verden. Fra passiv tilskuer til aktiv debattør. Kvinderne på Det kongelige Teaters tilskuerplads*. Fiskers Forlag.

DA PRINSESSEN KYSSSEDE SVINEDRENGEN I PUDERUMMET

– en case story om teater med børn

I 2005 mødtes børn, pædagoger og en professionel skuespiller under titlen 'Teatret som fortælleværktøj' i en børnehave i Nykøbing Sjælland. Projektkoordinator Rikke Lund Heinsen fortæller her om de høstede erfaringer

AF RIKKE LUND HEINSEN

Puderummet i Sct. Georgsgårdens Børnehave i Nykøbing Sjælland blev for en tid i efteråret 2005 reserveret til 12 børn i alderen 3-6 år, to pædagoger og en professionel skuespiller. Puderne var taget ud, og rummet fremstod nøgent med plads til at kunne udfolde sig fysisk og mentalt. Det var helt bevidst, for de 12 børn skulle sammen med skuespilleren fortolke og dramatisere eventyret *Svinedrengen*. Børnenes egen fortolkning af eventyret, som endte med at blive til selve forestillingen, kom til at lyde sådan:

"Der var engang en prinsesse på et slot med en hofdame og en kattekilling. Så kom der en nattergal og en rose. Nattergalen sang Bro Bro Brille, så ingen kunne snakke. Men prinsessen kunne ikke lide den. Brdr! Så bankede det på porten. Kejseren lukkede op. "Hej" sagde svinedrengen. "Hej – kan jeg få arbejde?". "Hej" svarede kejseren. "Vi har mange svin og skal bruge nogen til at passe dem." Svinedrengen gik ind i svinestien. Han gjorde rent og fodrede svinene. En dag gik prinsessen en tur sammen med sine hoffolk og kat. Pludselig hørte de en melodi. De standse og en hofdame gik ind til svinedrengen (grisene offer). Hofdamen gik ud og sagde til prinsessen: "Svinedrengen vil have 10 kys for gryden." Alle svarede "Fy da." Prinsessen sagde "Stå for", og svinedrengen fik 10 kys. Prinsessen tog gryden med hjem på slottet og satte den til at koge. De stak fingrene ind i dampen, lugtede til fingrene og sagde: "Kartoffelmos og brun sovs." De stak fingrene ind igen og lugtede "bacon", "pandekager", "gulerødder." Kejseren

tog prinsessen og svinedrengen, og svinedrengen sagde: "Prinsessen har kysset svinedrengen." Så blev de begge smidt ud."

En fælles proces

Inden processen gik i gang, havde børnene fået læst eventyret højt, besøgt grise i grisestier og været med til at koge mad i en gryde over bål. Aktiviteter, der skulle være med til at skærpe børnenes bevidsthed om den rammefortælling, som lå til grund for teaterprocessen, men også aktiviteter, der skulle lægge op til frie rammer for fortolkning og fortælling af historien. Fra første prøvedag var udgangspunktet, at børnene var medskabende og medansvarlige i processen med at fordele roller, skabe scenografi ved hjælp af deres fysik, finde på, hvem der skulle sige hvad og dermed folde historien ud. Kattekillingen blev accepteret som en del af persongalleriet fra starten, fordi det var et aktivt bud fra børnene selv, svinestien med øffende grise blev en levende scenografi, fordi der blev lagt energi i den, og fordi den appellerede til fysisk udfoldelse. At Nattergalen skulle synge *Bro Bro Brille* var som sådan ikke til diskussion, og alt det, som prinsessen kunne lugte i gryden blev valgt ud fra egne associationer om livretter og aftensmaden derhjemme.

Skuespilleren som guide

Projektet *Teatret som fortælleværktøj* blev i 2005 til i et samarbejde mellem Børnekulturens Netværk, Odsherred Teaterskole og daginstitutionen Sct. Georgsgården i Nykøbing Sj. Formålet var processuelt at videregive essenser af teatrets værktøjer fra en skuespiller til små børn og derved understøtte og udvikle børnenes egne kompetencer, fortælleevner og fortolkningsmuligheder. Den professionelle skuespiller var hele vejen igennem processen børnenes allierede og guide. Han mødte dem på deres hjemmebane, men skabte alligevel bevidst et rum uden forstyrrende elementer, et rum, hvor han igangsatte processerne, bl.a. ved hver dag at starte med at samle børnene rundt omkring sig og gøre status over,





hvor langt de var nået i historien, hvilke aftaler, der var blevet truffet dagen før, og hvordan man kunne gå videre. Skuespilleren skabte med udgangspunkt i forskellige teatertechnikker (opvarmningsøvelser for krop og stemme, improvisation, disciplin, instruktion) et fokus, der gav børnene mulighed for at agere i den fiktion, som de etablerede sammen med den voksne. De oplevede både selv at være i en rolle og kommunikere i den. De lærte at se sig selv og andre i roller, og de lærte at forholde sig til sig selv og andre ude af deres roller. Derudover arbejdede skuespilleren efterfølgende med de involverede pædagoger og introducerede dem til teatrets værktøjer i en lignende proces for dermed at styrke de voksnes kreative rammer med børnene i det daglige.

Teater og leg – et fælles rum

I begge processer har afsættet været teatret som en legende, kaotisk og disciplineret form, hvori der improviseres en historie frem, som børn og voksne i en søgeproces har fundet frem til i fællesskab. Legende, fordi både sanser og refleksion er i spil. Kaotisk, fordi alle må byde ind og disciplineret, fordi skuespilleren sætter de overordnede rammer for processen. Teatrets rum og legens rum har mange fællestræk, og børns leg er en fortællekultur, hvor de helt fortroligt omgås det fiktive univers, går ind og ud af det, og hvor det netop er oplevelse og ikke oplysninger, der er indgangen. Båndet mellem teatret som æstetisk udtryk og legen er på mange måder let at knytte. Alligevel viste erfaringer i dette projekt også, at det for nogle børn var grænseoverskridende at træde ind i et nyetableret rum med nye dagsordener og

regler for, hvad der var muligt og ikke muligt – også selv om indholdet i processen ikke var fremmed for dem.

Nye dagsordener

En af de nye dagsordener, som viste sig at tage tid for nogle børn at tackle, var forvaltningen af den frihed, som processen lagde op til: Friheden til at byde ind med, hvordan historien om Svinedrengen kunne udvikle sig og den efterfølgende oplevelse af, at ens bud blev taget alvorligt og integreret i fortællingen. Det var interessant at se, at børnene hurtigt knyttede kontakt til skuespilleren og accepterede hans tilstedeværelse og rolle som guide og instruktør; men det var for nogle børn vanskeligere at gribe chancen for at præge historiens indhold og form. Der var til tider en afventning af styring hos børnene, som gav anledning til diskussioner blandt de voksne: Hvordan påvirker det børn i dag, at deres hverdag i større eller mindre grad er styret og målrettet på aktiviteter, som i mange tilfælde er iscenesat af voksne? Hvad betyder det for vores blik for, om noget er succesfuldt eller ej, at vi ofte, og også i forhold til børnene, har fokus på de målbare kompetencer og de målbare aktiviteter? Fylder vi på én og samme gang børn op med projekter, og stækker vi samtidig deres frie vilje og iboende skabertrang?

Stol på dig selv

Som dette projekt udviklede sig viste processen, at teatrets værktøjer og teknikker også har en meget bred appel til førskolebørn, fordi man med udgangspunkt i deres egen legekultur og iboende kompetencer kan skabe

rum og fokus til at fortælle historier. Den professionelle skuespiller tager afsæt i sin viden om teatret og dets processer. Det handler om mod, nærvær og fortælleglæde, om at blive ved med at lege, at stole på andre mennesker og ikke mindst på sig selv. I den kollektive teaterproces må både børn og voksne sætte sig selv i spil på en anden måde end de plejer, men udgangspunktet er hele tiden, at børn kan, vil og tør byde ind og sætte deres præg på processen. Fokus er på de ikke-formelle kompetencer, på processen og på de læringsmæssige potentialer, der netop ligger i at skulle være modig, nærværende og turde stole på sig selv og andre, mens man skaber noget sammen. I løbet af en kort, intens proces lærer børn noget om sig selv og deres kammerater og de får et fælles ejerskab til historien. En historie de både skal fortælle til hinanden og til verden. I skuespillerens arbejde med pædagogerne blev der i dette tilfælde tilmed skabt mulighed for at videregive værktøjer og teknikker i et rum, hvor både teori og praksis var til stede. Denne ekstra dimension havde stor betydning for de voksnes forståelse af processen, børnenes reaktioner og pædagogernes egen rolle som styrende og til tider kontrollerende over for børnene. Det gav dem ligeledes redskaber til at diskutere teatret som æstetisk og kompetenceudviklende ramme (for sprog, konfliktløsning, råstof for lege osv.). Og til at møde nogle forældres forestilling om, hvad det vil sige at lave teater *med* børn.

Forskning viser vej

Et af udgangspunkterne for idéen til dette møde mellem førskolebørn og en professionel skuespiller har været den forskning inden for børnekultur, som blandt andet børnekulturforsker Beth Juncker har bidraget til. Juncker opstiller i artiklen *At turde vende blikket* (Egmont Fondens Årsskrift 2000, Egmont Fonden 2001) to forskellige formidlingsveje. En vej, hvor de oplysende, opdragende, undervisningsfokuserede socialisationsbriller tages på i formidlingen, og en anden, hvor de frie, nysgerrige og oplevende kulturbriller anvendes. Sidstnævnte vej har været udgangspunktet for dette projekt. Den forudsætter, som Beth Juncker også påpeger i artiklen, at man erkender, at børn kan, ved og vil noget og gerne sætter både viden og kunnen i spil. Med den professionelle skuespiller i teaterprocessen får man en æstetisk-formende tilgang til både emner og stof, og man giver børn en mulighed for at udfolde sig kreativt og frit i en proces, hvor det ikke er de voksnes ambitioner, der er styrende, men børnenes perspektiver på sig selv og verden, der er i centrum. Og muligheden for kompetenceudvikling, æstetiske læring, æstetiske oplevelser og kommunikationsformer er dermed skabt.



Rikke Lund Heinsen er cand. mag. i fransk og teatervidenskab og har i siden 2001 arbejdet som administrator, dramaturg, konsulent og projektkoordinator inden for børne- og ungdomsteaterområdet. Hun har siden 2005 arbejdet som projektkoordinator på Odsherred Teaterskole, der tilbyder efteruddannelse inden for teater og dans med særlig fokus på det professionelle børne- og ungdomsteatermiljø.

rikke@otcenter.dk

DE LEVENDE BILLEDER

– opfattelse, forståelse, betydningsdannelse og kontekst

Når små børn har en god opfattelse af en film, så ligger forklaringen i den psykologiske afstand eller nærhed, de føler i forhold til filmens hændelser og personer, mener Birgitte Holm Sørensen, der er professor ved Institut for Pædagogisk Antropologi på DPU. Hun sætter i denne artikel fokus på det videns- og oplevelsespotentialer, der ligger i filmfortællingen

AF BIRGITTE HOLM SØRENSEN

”Selvom jeg er bange for at se det, ved jeg godt, at det ender godt”.

Sådan siger en seksårig pige, der ser en uhyggelig scene i en film. Citatet er ikke enestående for denne pige, men viser, at hun, som andre seksårige, har erfaring med at se mange forskellige film. Det gælder film på tv, der både er målrettet børn og ikke målrettet børn, og der er tale om film, der vises i biografen eller ses hjemme på DVD og video.

Ovenstående udtalelse er også et udtryk for, at børn allerede i førskolealderen på baggrund af deres erfaringer med fiktionsformer på film danner en form for mentalt fortælleskema, som er udtryk for børns forståelse af fortælleform. Et fortælleskema, som udgør en samling af enkelte elementer, der i en sammenkobling giver indsigt i fortællestruktur. Børn anvender fortælleskemaet, når de ser en film, og det viser sig ofte at være styrende for børns forventninger til opbygningen af en film, hvilket citatet tydeligt viser.

Præ-fortælleskemaet

Hos de mindre børn er der tale om et forholdsvis enkelt skema, et præ-fortælleskema kunne man kalde det. Dette skema udvikles efterhånden, som børn bliver ældre og udvider deres erfaringer med forskellige narrative opbygninger eller fortællinger. De enkelte elementer i skemaet kobles gradvis til et mere udbygget skema, som etablerer en forestilling om, hvordan fortællinger er opbygget. For børn på ca. seks år indeholder skemaet den igangsættende begivenhed eller handling med en udfordring eller et problem, et forsøg på en løsning og konsekvenser af denne løsning. Med alderen udbygges skemaet, og de enkelte elementer bliver relateret til hinanden. Der tilføjes flere elementer, specielt vedrørende følelsesmæssige aspekter og motiver, til den igangsættende begivenhed og til de handlinger, der foregår i filmen.

Skemaet kan ofte komme til at udgøre en mere eller mindre bevidst ideel strukturmodel for forløbet i fortællingen. Denne idealstruktur bruger børn også, når de skal redegøre for en filmfortælling. Hvis skemaet i filmfortællingen ikke passer til det enkelte barns 'idealmodel', ændres redegørelsen for filmfortællingen ofte, så den kommer til at passe til barnets 'idealmodel'. Efterhånden konstrueres et mere nuanceret skema, og der udvikles flere narrative skemaer for forskellige fortællestrukturer i forskellige film. Disse skemaer bruger børn som guider og pejlinger i deres filmreception, idet de hjælper dem til at selekttere, skabe sammenhæng og hæfte sig ved det, der er vigtig for plottet.

Den fragmentariske fortælling

Til trods for, at de mindre børn konstruerer disse præ-fortælleskemaer, kan børn mellem tre og seks år ofte opfatte en filmfortælling meget fragmentarisk som en samling hændelser uden indbyrdes sammenhæng. En filmfortælling fremstilles af de mindste ofte som en opbygning af hændelser. Mindre børn husker de mest akti-



”Børn er i en konstant og aktiv interaktion for at få mening i deres individuelle og sociale erfaringer, og film spiller en rolle i denne interaktion, idet filmen udgør en ressource for identifikation og selvtolkning.”

ve og hændelsesrige scener i en filmfortælling, men ikke årsag og konsekvenser, ligesom deres moralske domme er baseret på det observerede frem for årsagen. Helt op til otteårs alderen kan filmfortællingen opleves meget tilfældig og brudagtig. Men dette er meget afhængigt af karakteren af filmen og selvfølgelig også de enkelte børn. Fx om det er en film, som er lavet specielt til børn, og hvor der i form og indhold er taget hensyn til mindre børns måde at opfatte på, eller om det er en ’voksenfilm’ med en mere kompliceret fortællestruktur og et hurtigt tempo. Men også blandt film, rettet mod børn, kan der være forskel på, hvordan de opfattes, idet udformningen af filmen spiller en stor rolle. Når det gælder børn, så er barnets alder et afgørende parameter for deres opfattelse, ligesom deres tidligere erfaringer og deres sociale baggrund er af betydning.

Hvis man ser på børns evne til at drage slutninger mht. at skabe sammenhæng og struktur i forhold til filmfortællinger, så viser det sig, at mindre børns slutninger ofte er uden anknætningspunkter til det tidligere viste. Hvis man fx stopper en film og beder mindre børn om at komme med et bud på det videre forløb, så kan de ofte give bud, som ligger helt uden for fortællingens univers.

Nogle mindre børn har ofte svært ved at verbalisere deres filmoplevelser, men hvis man lader dem få støtte i et eller flere billeder som udgangspunkt for en samtale om filmen, så viser det sig, at de forstår mere, end når de kun benytter verbalsprog.

Kobling til det individuelle reservoir

Når børn har en god opfattelse af en film – fx når fireårige kan huske det væsentligste indhold og gengive det i en logisk rækkefølge – så ligger forklaringen i den psykologiske afstand eller nærhed til hændelser, konflikter, personer og miljøer. Når børn fra deres livsverden har kendskab til lignende hændelser, konflikter, personer eller miljøer, som de kan identificere sig med, så er der normalt tale om en god opfattelse af filmen. Børn, som

ofte fortæller eller taler med voksne eller ældre børn om det sete, har ofte også en god opfattelse. Samtalen om film støtter børns opfattelse og refleksion af det sete. Det samme gælder børns leg i relation til film. Mindre børn leger ofte det, de ser på tv, hvilket kan støtte deres opfattelse af det sete.

En del af forskningen om børn og film har beskæftiget sig med, hvad og hvor meget børn opfatter eller forstår af en film. Det har hovedsageligt været forskning med et kognitivt perspektiv. I receptions- eller modtagerforskningen har fokus i højere grad været at se på, hvilke betydninger børn danner i forbindelse med det at se film. Når børn ser film, foregår der en produktiv proces, hvor børn på baggrund af det sete og i kobling med deres erfaringer og sociale forudsætninger konstruerer betydning. Når børns betydningsdannelser af det sete er forskellige, og når de lægger forskellig vægt på fortællingens elementer, så skal det netop ses ud fra, at de enkelte børn kobler filmens indhold til deres individuelle reservoir af oplevelser og erfaringer. Fortællinger på film fungerer for børn som et videns- og oplevelsespotentiale, som børn aktivt udnytter. Børn er i en konstant og aktiv interaktion for at få mening i deres individuelle og sociale erfaringer, og film spiller en rolle i denne interaktion, idet filmen udgør en ressource for identifikation og selvtolkning. Samtidig er filmindholdet et potentiale i børns uformelle læreprocesser. Børn ser film for at få oplevelser og være i en god situation, og samtidig tilegner børnene sig gennem film viden om samfund, natur, geografi, historie, sociale forhold mv.

Den sociale kontekst

Den kontekst, børn ser film i, har også indflydelse på det sete. Når børn ser film på tv, foregår det hovedsageligt hjemme, hvor de enten ser alene, sammen med søskende, kammerater eller forældre. Børn ser med stor variation i deres opmærksomhed, der kan variere fra en meget løs ’monitoring’, hvor de holder sig orienteret om, hvad der sker på skærmen, til en dyb koncentration. Ofte leger børn samtidig med, at de ser tv, og de holder sig orienteret via lyden for så at koble sig på, når der er noget, der fænger.

Når børn ser film sammen med andre, så har den samtale eller snak, der foregår, indflydelse på afkodningen af det sete. Der er stor forskel på, om samtalen i relation til det sete foregår sammen med en forælder, der løbende forklarer i forhold til det, der foregår på skærmen og også bagefter samtaler med barnet om indholdet, eller om der er tale om at kommentere det sete sammen med en jævnaldrende søskende. Den sociale kontekst

kan således være meget styrende for, hvordan filmindholdet bliver afkodet.

Når børn ser tv sammen med andre børn, kan der etableres et tolkningsfællesskab i forhold til det, der foregår. I nogle tilfælde bruger de det sete som afsæt for konstruktion af en leg. I andre tilfælde udgør det sete indholdet af legen. Fx så fire seksårige børn sammen tegnefilm-serien *Luftens helte* på børne-tv i en periode på nogle uger. De valgte hver gang den samme figur, som de hver især identificerede sig med og 'holdt med' i fortællingens forløb. Efter at have set det enkelte afsnit legede de *Luftens helte* og gentog i legen, hvad der var sket i det netop sete afsnit, og de indtog i legen den valgte figurs rolle. I legen stoppede de ind imellem op, når de var uenige om, hvad der skulle ske videre i legen og diskuterede, hvad der var sket i serien for på den måde at komme til afklaring af legens videre forløb. Det betød, at de enkeltvis eller i fællesskab genfortalte dele af tegnefilmens fortælling. Når filmforløbet var leget med den meddigtning, der opstod i legeforsøbet, opfandt børnene et videre forløb og indlagde ofte elementer fra de tidligere filmafsnit. Filmen var således afsæt for et børnekulturelt fællesskab, hvor børnene konstruerede leg på baggrund af filmens fortælling. Filmens fortælling blev kropsligt og verbalt omsat i det fysiske rum og udbygget i legen med forskellige genstande.

Den sociale kontekst for filmen var her af en helt anden karakter og betydning, end den sociale kontekst med en forklarende forælder. Begge kontekster har på hver sin måde betydning for børns opfattelse og forståelse af fortællingen. At opfatte er overvejende en perceptuel proces, som børn i forbindelse med film bruger til registrering af information. Børns forståelse af filmfortællinger indebærer ikke kun at kunne opfatte forløb, handlingsintriger og processer. Forståelse omfatter også at kunne tolke de enkelte tv-figurers handlinger, at opfatte deres karaktertræk – hvad de står for, og hvad de har til hensigt at formidle.

En voksen, der forklarer og uddyber forskellige forhold i filmen og samtaler om fx de aspekter barnet 'tænder' på, medvirker til en bearbejdningsproces, som giver barnet mulighed for at omdanne information til viden. Når børn får en sådan vejledning, udvikles deres afkodningskompetence, og de vil i højere grad kunne anvende det videns- og oplevelsespotentiale, som de levende billeder rummer. Legen og det sociale fællesskab kan fx medvirke til en tolkning af figurernes handlinger og karaktertræk og leverer dermed også et vigtigt bidrag til forståelse af filmens fortælling.



Birgitte Holm Sørensen, professor ph.d., er leder af forskningsprogrammet *Medier og IT i Læringsperspektiv* på Danmarks Pædagogiske Universitet. Hun har igennem flere år forsket i børn og unges brug af tv, film, video, computer, internettet og mobiltelefon hjemme, på fritidsinstitutioner og i skolen. Hun har været leder af flere forskningsprojekter og har skrevet adskillige bøger og artikler.

birgitte@dpu.dk

LITTERATUR

Rydin, I. (1996): *Making sense of narratives. Children's readings of a fairy tale*. Linköping: Studies in Arts and Science nr. 142.

Sørensen, B. H. (1994): *Medier på begyndertrinnet – i et mediedidaktisk perspektiv*. København: Danmarks Lærerhøjskole, København.

Sørensen, B.H. (2005): *Børn og film – Fortælling, fiktion og formsprog*. In: Arlien-Søborg, L.: *Små børn i filmland*. København: Det Danske Filminstitut.

Tønnesen, E. (2000): *Møte med TV. Tekst og tolkning i en ny medietid*. Oslo: Universitetsforlaget.

DET FØRSTE MØDE MED FILMENS VERDEN

De pædagogiske læreplaner i daginstitutionerne lægger op til, at børn i en tidlig alder skal møde kunstens verden og dermed også filmen; men de 3-6 åriges møde med filmland er fortsat et område, der er relativt uopdyrket. Line Arlien-Søborg fra Det Danske Filminstitut fortæller om de foreløbige erfaringer

AF LINE ARLIEN-SØBORG

Når de små børn myldrer ind i biografen, sker det ofte i fuld fart. For nogens vedkommende foregår det tøvende og usikkert. Biografens mørke og lydens kraft kan virke både tiltrækkende og foruroligende.

Under filmen suges børnene ned i de bløde sæder og ind i filmens magiske verden. De lever sig langt ind i den historie, der udfolder sig foran dem. De bliver en del af fortællingen. De gisper og snapper efter vejret, når det bliver uhyggeligt. Når det lidt efter viser sig bare at være skyggen af en sød hund, klapper de og griner. De ånder lettet op. Fantasien får plads på førsteparket. De er for et øjeblik i den verden, filmen skaber – på én gang uendeligt nærværende og dog langt væk. De får en oplevelse, der rammer dem både i tanken og i kroppen, og de bliver klogere på biografens mørke. Børnene ved, at det 'bare' er en historie, de er vidne til. Noget de ser på, lever sig ind i; men som afsluttes og efterlader dem i virkelighedens verden. For de helt små børn, der oplever filmens magi for første gang, er det ubegribeligt, hvor mennesker og dyr forsvinder hen efter filmens afslutning. Inden de forlader biografen, må de lige udforske biografens hemmelighed: gemmer personerne sig mon bagved lærredet?

Forberedelse og bearbejdning

Det hele starter med, at børnene hver får en billet, som de viser til kontrolløren. Når de endelig sidder i sædet, er forventningen stor. En voksen kan med stor fordel byde

børnene velkommen til denne helt specielle oplevelse: Om lidt slukkes lyset i salen, så kommer lyset på det store lærred – og billedet og lyden. Alle de koder, vi voksne er så fortrolige med, er stort set ukendte for de små børn. De ved ikke, hvad der skal ske, og derfor kan oplevelsen virke voldsom. At have en voksen i hånden kan derfor være afgørende for, om det bliver en god og tryk oplevelse. Som pædagog er det oplagt at introducere biografen for børnene, allerede inden man tager afsted fra børnehaven. Man kan fortælle børnene, at det næsten er som hjemme ved tv, blot er det hele meget større – og det bliver mørkt. For de lidt usikre kan det være en stor fordel at sidde sammen med en voksen.

Barnets oplevelse af filmen kan desuden underbygges ved, at man efterfølgende taler om den. Meget gerne med udgangspunkt i børnenes spørgsmål. Det er klart, at dette vil kunne hjælpe børnene med at forstå fortællingen og måske få sat filmen i perspektiv i forhold til den virkelighed, de kender. Man vil ofte kunne tage filmens tema og relatere den til barnets egen virkelighed for på den måde at gøre barnet mere fortrolig med en konkret problemstilling: At have venskaber, at blive væk fra mor, at være ked af det etc. Denne dialog er vigtig for børnene, dels fordi de tematiske oplevelser bliver sat i perspektiv, dels fordi dialogen kan hjælpe barnet med at 'træne sine følelser', idet der bliver sat ord på dem.

Hvilke film skal de små børn se?

Der er generelt ikke den store viden om børnenes forhold til filmens fortælle måder og æstetik, og der er stort set ikke nogen forskning i de små børns oplevelser af de levende billeder. Forskningen fokuserer primært på børns møde med tv samt interaktive og digitale medier: playstation, spil på internettet etc. Men den begrænsede viden, der findes på området, bruges til gengæld som inspiration for den måde Det Danske Filminstitut vælger at formidle film på til de små børn.

Det Danske Filminstitut forsøger blandt andet at kvalificere filmvalget til børn ud fra følgende forudsætninger:





- Små børn oplever filmfortælling i fragmenter. De har svært ved at forstå et sammenhængende hele. Det betyder, at filmene skal være enkle i fortællingen, og at de ikke må være for lange.
- Små børn kan have svært ved at adskille filmens konstruerede fiktive verden fra virkelighedens verden. Dette stiller krav til fiktionen, der ikke bør være voldsom, skræmmende eller angstfremkaldende. Det er vigtigt, at den realisme barnet oplever, efterlader barnet trygt. Meget voldsomme enkeltscener kan opleves som en færdig, afrundet fortælling, og hvis barnet først er skræmt, vil det ikke nødvendigvis få øje på, at alt måske ender godt til sidst.
- Børnene kan godt lide historier, de kan spejle sig i og derfor også temaer, de kan identificere sig med: at lege med en god ven, at blive væk, at få skæld ud, at grine etc. Filmen skal byde på nærvær i sin skildring af personer og miljø. Det øger børnenes identifikation.
- Formmæssigt enkelte film styrker børnenes oplevelse af filmens fortælling og giver dem en tryk fornemmelse af filmens æstetik. Film med enkel kamerarøring, rolig klipperytme og lyd er gode for de små børn.
- Gode film, der optager barnet, kan sagtens ses gentagne gange. Dette styrker barnets erfaring med både filmens tema og stemning.

Eksempler på gode film er Cirkeline-filmene, filmene om Muldvarpen, Pingu- og Ernst-filmene. For de lidt større kan nævnes novellefilm som *Bror, min bror*, *Hænderne op* og naturligvis klassikerne *Palle alene i verden*, *Bennys badekar* og mange flere.



Nye tiltag må til

At udvikle og kvalificere de små børns møde med filmens verden kræver i fremtiden en bred indsats – både fra Det Danske Filminstitut og relevante parter. Det Danske Filminstitut ser vigtige perspektiver i at medvirke til at udvikle en kursusplatform for pædagoger og børnebibliotekarer for at kvalificere deres viden om de små børns møde med filmen og for at give dem redskaber til at gå i dialog med børnene om de film, de ser sammen. Ny forskning kan sættes i gang inden for området, flere producenter skal se muligheder i at producere for målgruppen de 3-6 årige, flere biografer og kommuner skal ønske at vise film for førskolebørn, og flere formidlere skal interessere sig for at kvalificere børns møde med filmen. Ved en samlet indsats vil det ganske sikkert lykkes at give de små børn vigtige kompetencer til at kunne begå sig i filmens verden.



Line Arlien-Søborg er kreativ formidler på Det Danske Filminstitut. Hun er med til at udvikle og skabe nye formidlingstiltag for førskolebørns møde med film og er bl.a. redaktør af *Små Børn i Filmland* – et pædagogisk vejledende materiale til pædagoger, bibliotekarer og børnekulturformidlere om de små børns møde med film. Publikationen kan downloades på DFI's hjemmeside.

lineas@dfi.dk

Det Danske Filminstitut og filmformidling for førskolebørn

Det Danske Filminstitut har gennem de sidste fire år haft filmformidling til førskolebørn som et særligt indsatsområde. Med udgangspunkt i de kortfilm Filminstituttet er med til at finansiere via konsulentordningen formidles filmene på forskellig vis. Den direkte formidling af film til førskolebørn foregår på to niveauer:

- Alle DFI-støttede film kan lånes på landets biblioteker. En del biblioteker arrangerer særlige visninger for daginstitutioner og småbørnsfamilie som en målrettet del af deres formidling.
- Flere af landets kommuner og biografer viser film fra Det Danske Filminstitut til de små børn. DFI er medvirkende til at etablere nye netværk rundt i landet mellem biografer og kommuner for at få film ud til de små børn: *Sommerbio for børn*, *Børnebiffen på tur* og *Børnebiffen i Cinemateket*.

www.dfi.dk

VIRTUELT MATERIALE

Mødet mellem småbørn og interaktive medier

Allerede som treårige har de fleste børn stiftet bekendtskab med computerspil og andre digitale aktiviteter. Carsten Jessen, der er lektor, ph.d. ved Institut for Pædagogisk Antropologi på Danmarks Pædagogiske Universitet, tegner her et billede af de interaktive mediers lærings- og formidlingspotentialer og de små børns færd i det digitale landskab

AF CARSTEN JESSEN

Det er først og fremmest ansigtsudtrykket på den toårige, der afslører, at her er noget særligt på spil. Udtrykket skifter brat fra den dybe koncentration med en let panderynken, der viser, at aktiviteten er lige på kanten af det mulige, til den åbne glæde, der følger en ægte, kreativ "a-ha"-oplevelse. Hun har gjort en opdagelse af de større. For første gang er det lykkes hende selv at styre musen og sætte en handling i gang på computerskærmen. Den bemestringsglæde, der lyser ud af ansigtet, overstiger langt den, der sædvanligvis optræder sammen med "se-hvad-jeg-kan"-udtrykket, og omgivelsernes reaktioner er overhovedet ikke vigtige i det øjeblik. Det ser ud som om, det på én gang er en befrielse og åbenbaringen af en ny verden. Nyt er det i alt fald for den toårige, at hun kan gribe ind i og beherske begivenhederne på en skærm. Nok er det ikke første gang, hun pludselig oplever, at hun kan magte verden, og det bliver heller ikke sidste gang. I den forbindelse udgør computeren kun en meget lille del af hendes verden, og den er langt fra at være særlig vigtig i hendes hverdagsliv. Men det er i dette øjeblik, hun for første gang oplever, hvad et interaktivt medie er, og dette møde demonstrerer bedre end meget andet, at det for børn er interaktionsformen, der er tiltrækkende ved disse medier.

Interaktive medier rummer ikke fortællinger i traditionel forstand med en fortløbende række af sammenhængende begivenheder. Tværtimod adskiller disse medier sig netop fra andre medietyper ved at give brugerne mulighed for at kunne gribe ind i og påvirke begivenheder. Interaktive medier kan derfor kort defineres som en interaktionsform, hvor brugeren kan – og skal – foretage konkrete, aktive handlinger. Denne interaktionsform har sin egen logik, der udgør en udfordring for kulturformidlingen, fordi formen bryder med de gængse fortælleformer (Jessen 2006); men den åbner samtidig nye horisonter for formidling til børn under skolealderen. I den alder tænker børn som bekendt konkret, og de lærer først og fremmest gennem deres egne konkrete handlinger.

Piaget gjorde for mere end en menneskealder siden opmærksom på det grundlæggende udviklingspsykologiske faktum, at børn primært og bedst lærer gennem konkret interaktion med deres omgivelser. Af gode grunde havde Piaget ikke kendskab til interaktive medier, og han lagde i sine værker hovedvægt på interaktion med fysiske objekter. Der er imidlertid intet principielt teoretisk i vejen for, at teorien om konkret interaktions betydning kan udstrækkes til virtuelle objekter og handlinger, og små børns brug af computere viser med al tydelighed, at de formår at forstå og handle i virtuelle rum.

Leg og lær med interaktive medier?

Interaktive produkter burde nærmest være en gave fra himlen i forbindelse med læring og formidling til børn. I nogle pædagogiske kredse blev computeren i sin tid modtaget med begejstring; men de konkrete produkter og resultater har været en skuffelse. En god del af grunden er de mange *leg-og-lær*-spil, som kom på markedet i 1990'ernes begyndelse. Disse såkaldte *edutainment*-produkter lovede langt mere, end de kunne holde, og det førte til faldende salgstal med det til følge, at nytænkningen blev sat i stå (Egenfeldt-Nielsen 2005). Der er mindst to grunde til denne udvikling, dels de lærings-teorier, der ligger bag *edutainment* (Konzack 2003), og





dels, at det er sværere end som så at udnytte de interaktive mediers lærings- og formidlingspotentialer.

Børns interesse for interaktive medier er tydelig, og den starter tidligt i deres liv. Computere og internet er en fast bestanddel i inventaret hos næsten alle børnefamilier, og de fleste treårige har allerede stiftet bekendtskab med computerspil og andre aktiviteter i digital form. Småbørn går i stigende grad på nettet for at være interaktive med kendte mediefigurer som Bamse og Kylling eller Kaj og Andrea på DRs *Oline* eller med Mickey Mouse og Fedtmule på disney.go.com. Det vrimler bogstavelig talt med puslespil, malebøger, simple computerspil og lignende på nettets mange børnesider, hvoraf en stor del mere eller mindre åbent reklamerer for bestemte produkter. Fælles for de fleste af disse hjemmesider er, at de leverer interaktiv underholdning og leg, som kan være af god eller mindre god kvalitet med hensyn til legeværdi; men som hverken sigter på at formidle et bestemt indhold eller skabe målrettet læring hos børnene.

Siderne har børnenes opmærksomhed og store interesse, hvorfor det kan forekomme oplagt at hente inspiration herfra til andre, mere seriøse produkter. Kort sagt, bruge formen, men forandre indholdet radikalt. Det er i høj grad denne tankegang, der ligger bag *leg-og-lær*-spillene, der i de fleste udgaver er en uhomogen blanding af leg og læring uden indre sammenhæng. Læringsteoretisk bygger de ofte på behaviorismen og har en næsten overdreven tiltro til værdien af belønning, hvor princippet er, at børnene skal løse en række opgaver for at få lov til at spille og lege. Produkterne viser, at det ikke er uproblematisk at blande leg og læring, som ikke uden videre er to sider af samme sag (Jessen 2004).

Interaktivitet – handling og refleksion

Indtil nu har interaktive medier haft størst succes blandt småbørn i form af spil. Det bør imidlertid ikke forlede til at tro, at interaktiviteten er forbeholdt spilgenren. Det interessante spørgsmål i relation til formidling og læring må være, hvad interaktive medier kan, sammenlignet med andre medietyper. Der kan leveres mange forskellige væsentlige svar på det spørgsmål, men af pladsmæssige hensyn vil det følgende koncentrere sig om det mest fundamentale.

I et læringsteoretisk perspektiv er interaktive mediers klare fordel, at børn kan interagere med den digitale verden og manipulere med digitale objekter og systemer. Denne interaktion er andet og langt mere end blot at bevæge en mus og fx lægge et puslespil eller at kunne udvælge informationer efter interesse og ønske. Interaktive mediers læringspotentialer har to niveauer. Dels er der selve interaktiviteten, som bevirker en bestemt form for læring, og dels giver den digitale teknologi særlige muligheder. Det uddybes i det følgende.

Interaktiviteten betyder, at brugeren får en direkte feedback på sine handlinger. Brugeren kan derfor eksperimentere sig frem ved at undersøge, hvad der kan lade sig gøre, og hvad der ikke er muligt i et konkret program. Derved skabes et produktivt samspil mellem handlinger og refleksion over handlingens konsekvenser, der svarer til den, børn anvender i deres udvikling og læring i almindelighed. Sagt kort, så anvender brugeren på denne måde sine læringskompetencer, som bl.a. består i evnen til at danne teorier om, hvordan verden er indrettet. I den konstruktivistiske læringsteori, som tager afsæt i bl.a. udviklingspsykologerne Piaget og Vygotsky, er dette en grundlæggende tankegang. Det er gennem interaktion bestående af handling og refleksion, at børn lærer

at forstå såvel tyngdeloven som sociale omgangsformer. Konstruktivisme hævder grundlæggende, at formidling og læring ikke kan bestå i at transformere viden ind i hovedet på børn, men i stedet må bestå i at give dem mulighed for selv at konstruere og omorganisere deres forestillinger og viden i et samspil med omgivelserne. Når børn bruger computere i fællesskab, herunder fx computerspil, kan man bogstavelig talt se og høre dette i funktion, særlig når de undersøger et nyt program. De eksperimenterer og afprøver forskellige handlemuligheder, mens de diskuterer deres teorier, som de er hurtige til at forkaste og forandre, hvis de viser sig utilstrækkelige. Gennem eksperimenterne lærer børnene sig spiluniversets regler og egenskaber at kende.

Den virtuelle fortælling

I formidlings- og læringsperspektiv udfolder de interaktive medier for alvor deres potentialer, når de anvendes til at skabe universer, som børn kan gå på opdagelse i. Brugere skal med andre ord ikke have leveret færdige, veltilrettelagte fortællinger – det er andre medier bedre til – men i stedet have adgang til at interagere med det, man kunne kalde 'virtuelt materiale'. Den interaktive læringsform beror på, at den digitale teknologi har den egenskab, at den kan anvendes til at skabe selvstændige systemer og objekter med specifikke regler. Når brugere interagerer med et virtuelt univers, fungerer disse regler, som var de naturlove. I overført forstand kan man sige, at brugeren dermed får et materiale 'i hænderne'. Dette materiale har naturligvis ikke et taktilt aspekt, men det har i lighed med fysiske materialer bestemte egenskaber. Det lyder langt mere kompliceret, end det er. I princippet er det et velkendt aspekt ved digitale medier, der eksempelvis udnyttes i computerspil til at forandre tyngdekraften, så en spilfigur kan hoppe flere gange sin egen højde.

Med digital teknologi kan man konstruere virtuelt materiale med udvalgte egenskaber. Den vanskelige kunst består i at skabe universer og objekter, der har de egenskaber, man ønsker at formidle forståelse af i forbindelse med kultur- og kunstformidling til børn. Digital teknologi rummer i dag en uendelighed af muligheder, som endnu kun udnyttes i det små. Et par nyere eksempler inden for den klassiske musikgenre findes hos henholdsvis New York Philharmonic (www.nyphilkids.org/composition/) og San Francisco Symphony (www.sfskids.org), hvor materialet er et symfonisk værk, som brugeren kan interagere med ved at tilføje og udskifte instrumenter. Værkets egenskaber ligger derudover fast, så der kan ikke eksperimenteres med fx rytme og harmonier, men eksemplerne illustrerer hovedtanken i et virtuelt materiale.



Carsten Jessen er lektor, ph.d. ved Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet. Han underviser på Masteruddannelsen i Børne- og Ungdomskultur samt på Masteruddannelsen IKT og Læring og er leder af Medieinnovatoriumet. Carsten Jessens forskningsområder er børn og digitale medier, computerspil, legekultur, intelligente legeredskaber (playware), børne- og ungdomskultur samt virtuel kultur og IKT-støttede læreprocesser.

www.carsten-jessen.dk / cj@dpu.dk

LITTERATUR

Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). *Beyond Edutainment: Exploring the Educational Potential of Computer Games*. IT-University Copenhagen. <http://www.itu.dk/people/sen/egenfeldt.pdf>

Jessen, C. (2005). *Legen som kvalitetskriterium*. In: *Børnekulturens Netværk – statusrapport 2004*.

Jessen, C. (2006). *Det bedste er, at man selv kan gøre noget*. In: *Når børn møder kultur*. Børnekulturens Netværk.

Konzack, L. (2003). *Edutainment- leg og lær med computermediet*. Aalborg Universitetsforlag.

KUNSTOPLEVELSER SAMMEN

Kan børn og voksne blive hinandens kunstformidlere? I denne artikel præsenterer Trapholts inspektør, Karen Grøn, de projekter og overvejelser, der er affødt af de seneste års forsøg med at udvikle fælles kunstoplevelser for børn og voksne. Senest med internetlege for 3-6 årige på hjemmesiden

AF KAREN GRØN

Hvorfor kommer børnefamilier på kunstmuseum? I 2001 udkom rapporten *Det Gode Børneliv* som resultat af socialministerens initiativ *BØRNELIV – værdier og ansvar i børns liv*. En af de væsentligste konklusioner af undersøgelsen var, at både børn og voksne tillægger fællesskab, tid, koncentration og samvær højeste værdi i deres liv. Tilsvarende er det en klar tendens i publikumsevalueringer på Trapholt, at de fleste gæster med børn kommer for at få en hyggelig dag med fælles oplevelser, og at de har et ønske om at være sammen med børnene frem for at få dem passet af en museumsformidler under besøget.

Børn og voksne sammen

Den voksnes rolle i forhold til børnene er afgørende for, hvordan museumsoplevelsen bliver. Det er oftest den voksne, der har bestemt udflugtsmålet og sætter rammen for besøget. Under de rette omstændigheder er børn kompetente kunstnydere – de giver sig i kast med oplevelsen og de fortællinger, der vækkes i mødet med værkeres form, farver, materialer, penselstrøg, fortællinger og symboler. Det kræver blot, at den voksne giver tid, fokus og ro til dialog.

Mange voksne føler sig imidlertid usikre på, hvorledes de skal gå til kunsten sammen med deres børn. Det kan være en meget stressende situation at være på udflugt på et kunstmuseum. På trods af intentionen om en hyggelig fællesoplevelse kommer besøget let til at handle om en lang række af forbud: børnenes støjniveau, be-

grænsning af børnenes pilletrang og deres løben rundt i de lange gange. Det skyldes muligvis, at de voksne mangler inspiration, selvtillid og metoder til at snakke med barnet om kunsten. Derfor kan det føles som en stor hjælp, hvis en museumsformidler kan træde til og åbne op for dialog og oplevelser ved kunstværkerne, hvilket afspejles i populariteten af Trapholts ferieaktiviteter for familier. Men en kunstformidler, der er til rådighed i udstillingerne, er en bekostelig affære.

På Trapholt har vi de sidste par år arbejdet med at udvikle metoder, hvor den oplevelses- og dialogproces, som en museumsformidler kan facilitere, forsøges plantet hos de besøgende gæster selv. Tænk, hvis børn og voksne kunne fungere som hinandens kunstformidlere? Det ville have nogle helt klare fordele:

- 1) Det er gratis, når gæsterne selv 'omviser' hinanden.
- 2) Man kan gøre det præcis på det tidspunkt, man selv ønsker det.
- 3) Man får ejerskab til oplevelsen, som kan forplante sig hjemme i familien og/eller i institutionen som projektforløb.
- 4) De voksne kan tage individuelle hensyn til de forskellige børn, da man kender dem bedre end nogen anden.
- 5) Man kan arbejde over længere tid.
- 6) Det er demokratisk – da alle kan gøre det på deres egen måde, og der ikke er nogen betaling.
- 7) Det er en fællesoplevelse.

På Trapholt er ambitionen skrevet ind i museets strategiske regnskab. Her står der, at det er den overordnede ambition med Trapholts formidling til gæster med børn, at børn og voksne deltager som jævnbyrdige partnere med henblik på at styrke deres interne dialog og fælles oplevelse.

Kigge, se, opleve

På Trapholt arbejdes der ud fra en oplevelsesmodel i tre faser: *kigge, se, opleve*. Første gang man kigger på noget, noterer man blot, at det er der. Allerede anden gang, man kigger, har man mulighed for at genkende og dermed se værket, hvis man giver sig tid til det. Oplevelsen kommer efter et stykke tid. Muligvis først ved et gen-





syn. Man erindrer ubevidst sidste gang, man så værket – hvem man var sammen med, hvordan værket virkede, hvilken viden man selv har i forhold til det etc. Eventuelt har man tilegnet sig mere viden (læst, set eller hørt noget) og på den måde fået flere strenge at spille på i forhold til værket. Det er en proces, hvor tryghed, genkendelighed, udfordring og intellekt/leg veksler mellem hinanden. For oplevelsens kvalitet er personlige erindringer og referencer mindst lige så vigtige aspekter som faglig indsigt. En af forklaringerne på, hvorfor gæster ofte søger udstillinger med kendte kunstnere, kan muligvis forstås ud fra denne oplevelsesmodel. Udfordringen ved det ukendte og/eller vanskeligt tilgængelige værk kan forekomme stor og til tider uoverkommelig for den enkelte, hvorfor værket forbigås. Ved at skabe mulighed for at stifte bekendtskab med værker på forhånd over hjemmesiden vil flere værker kunne blive tilgængelige for flere.

Internetlege for de mindste

Udviklingen af et særligt afsnit på Trapholts hjemmeside til de 3-6 årige har til formål at introducere en række kunstværker gennem små, enkle lege. Børn kan prøve legene før besøget og/eller efter besøget. Legene har til formål at skabe forventning til mødet med kunstværkerne og mulighed for genoplevelse og refleksion under og efter besøget.

Internetlegene henvender sig i lige så høj grad til voksne som børn. Her kan voksne orientere sig om, hvilken slags oplevelse man kan forvente at få sammen med barnet under besøget. Voksne kan læse om værkerne og få idéer til emner, de kan snakke med børnene om. Voksne, der har været på nettet, vil være "klædt på" til at udvide oplevelsen på museet med fortællinger og perspektiver i forhold til kunstværkerne. Børn og voksne, der har væ-

ret på nettet, vil allerede være på 'se-stadiet' og på vej til 'oplevelses-stadiet', når de ankommer til museet.

Familien og mig

De fem udvalgte malerier, der er tilgængelige på nettet, har *familien* som samlende tema. Børn i alderen 3-6 år forstår verden ud fra de grundlæggende relationer, som de kender fra familien: far, mor, søskende, mig. Ved at sammenkæde de udvalgte malerier med et velkendt tema er det lettere både for børn og voksne at forholde sig til de problemstillinger, vi har valgt at fokusere på i projektet. Værkerne indeholder naturligvis mange flere pointer. Disse optræder som supplerende historier til den samlende familiefortælling.

Til hvert maleri er der udviklet spil til hjemmesiden. I sig selv er spillene meget enkle og primitive sammenlignet med de computerspil, børn ellers kender. I det nuværende projekt har der ikke været økonomi til fx animation og tale. Imidlertid er det ikke spillenes formål at være spil i sig selv, men derimod netop at inspirere, forberede og følge op på kunstoplevelser med selve værkerne på Trapholt.

På museet følges der op med *PilfingerZoner*. PilfingerZonerne er interaktive legekasser ved udvalgte kunstværker på Trapholt, hvor der er genstande, som børnene kan føle, røre og eksperimentere med. Opgaverne ved PilfingerZonerne kan gennemføres på få minutter og har til formål at åbne værkerne for gæsterne. Hvis børnene kender malerierne på forhånd fra hjemmesiden, kan de være med til at finde dem og instruere familien i legene. Således søges børns glæde ved gentagelser og stolthed ved at tilegne sig kompetencer tilgodeset. Selvom man ikke på forhånd har været inde på nettet og prøvet legene, er det let for voksne og børn hurtigt at sætte sig ind i legen og komme i gang. Den interesserede voksne har

også mulighed for at skimme en tekst med faglige pointer til maleriet – hvis man ønsker det. På Trapholt har vi stor glæde af PilfingerZone-konceptet, som har været under udvikling siden 2001. I stedet for at forbyde berøring er der her et tilbud om legalt pilfingeri.

Fungerer det?

Siden *Kunstoplevelser Sammen* kom på Trapholts hjemmeside i 2005 har museet haft markant flere børnehaver på besøg end normalt. Pædagoger og børn søger målrettet mod malerierne med PilfingerZonerne, men ser undervejs også på andre ting, der fanger deres opmærksomhed. Mange børnehaver skriver fx fortællinger til maleriet *Hus på Vippen* af Ole Sparring. Fortællingerne skriver de enten direkte på hjemmesiden eller i en bog, der ligger ved maleriet.

Trapholt har arrangeret kurser til børnehavepersonale, som ønsker at benytte sig af projektet i deres pædagogiske arbejde. Der har været stor interesse for kurserne, og næsten alle børnehaver i Kolding har deltaget. En spørgeskemaundersøgelse blandt børnehaverne i Kolding viser, at kombinationen af internetlege og kurser er en stor hjælp i deres planlægning og gennemførelse af besøg på Trapholt. Pædagogerne føler sig klædt på til dialog og samtaler med børnene, og mange har tilrettelagt forløb i børnehaven, hvor museumsbesøget indgår.

En spørgeskemaundersøgelse blandt forældre til børn, der har været på Trapholt med daginstitutionen, viser, at de forældre, som har været inde og kigge på internetlegene, føler, at spillene har givet dem en god idé om, hvilken slags oplevelse de selv kan forvente på Trapholt. De fleste har set på internetlegene sammen med deres barn og har dermed haft lejlighed til at snakke med barnet om oplevelserne med malerierne henholdsvis som spil og på Trapholt. Det er ikke hensigten, at alle børnefamilier skal føle sig forpligtede til straks at tage på Trapholt i weekenden, men derimod, at børn og voksne kan gense børnenes museumsoplevelse sammen derhjemme, og at der forplanter sig en bevidsthed om, hvordan de, når de har lyst, sagtens kan tage på Trapholt og få en fællesoplevelse i familien.

Perspektiver for fremtiden

Den foreløbige konklusion på Trapholt er, at projektet med internetlege koblet med PilfingerZoner har givet et godt værktøj til arbejdet med børn, voksne og museum. Det er planen på sigt at omdanne projektet til en rejseudstilling, som biblioteker kan bestille. På den måde kan også børn og voksne, der bor langt væk fra Trapholt, få glæde af projektet.

”Hvis børnene kender malerierne på forhånd fra hjemmesiden, kan de være med til at finde dem og instruere familien i legene. Således søges børns glæde ved gentagelser og stolthed ved at tilegne sig kompetencer tilgodeset.”



Karen Grøn er cand. mag. i Æstetik og Kultur og museumsinspektør på Trapholt. Siden 2001 har hun arbejdet med Trapholts formidling af den faste samling samt med skoletjeneste, venneforening og udvikling af nye formidlingsformer.

kg@trapholt.dk

www.trapholt.dk

SANS FOR EN GRØFT

Fortælling som redskab i kulturhistorisk formidling

Fortælling er ideel til at skabe kulturhistorisk sans, men kræver specielle overvejelser – både i forhold til de episke rammer og det pædagogiske og faglige fokus, fortæller Anne Elmer, der er kultur- og naturvejleder og museumsformidler

AF ANNE ELMER

Sæt dig en solvarm eftermiddag ved en grøft i en skov, mærk det kildekolde vand på tæerne og duftene fra jordbunden, lyt til insekternes summen i luften, den mystiske raslen under bladene i græsset og fuglesangen. Fornem skovens træer, der lukker verden omkring dig og skaber et rum, der er helt sit eget. Grøftens rum.

At *sanse en grøft* kan vi kalde denne øvelse. Og de af os, der har gennemført øvelsen, ved, at den giver os en oplevelse, der sætter spor. Grøften bliver vores egen – vi får ejerskab til den. Et ejerskab, der er defineret gennem de mange sanseoplevelser, der ligger i situationen. Øvelsen skærper også vores opmærksomhed over for grøfter. Vi bemærker dem og ser dem på en ny bevidst måde, når vi færdes i landskabet.

Øvelsen lader sig nemt overføre til arbejdet med de 3-6 årige og falder ganske naturligt inden for den gængse pædagogiske tradition, idet ordet 'sans' er her brugt i den helt traditionelle betydning, brugen af kroppens fem sanser. Men ordet 'sans' har også en anden betydning, nemlig "interesse for, viden om, forståelse for, motivation for, tæft for, smag for..." Det er den betydning, der er udgangspunktet for denne artikels beskrivelse af fortælling som redskab for kulturhistorisk formidling, nemlig at flytte børnenes sansning – i dette tilfælde af en grøft, til hvad jeg kalder "sans for en grøft" eller mere generelt "sans for kulturhistorien".

"Sans for kulturhistorien" kan defineres som

- at barnet er grebet af kulturhistorien, kulturhistorien er en del af barnets interessesfære og leg.
- at barnet selv er opsøgende i forhold til kulturhistorien gennem spørgsmål, billedbøger, film etc.
- at barnet aktivt motiverer familie og institution/skole til sammen med barnet at beskæftige sig med kulturhistorien gennem højtlesning, aktiviteter, film, ture til historiske steder og museer.

Selv når vi taler om de helt små børn på 3-4 år, er det muligt at arbejde med etableringen af denne sans. Det er væsentligt at bemærke, at det primære pædagogiske mål i arbejdet med begrebet sans for kulturhistorie *ikke* er, at børnene skal have historisk viden, men at de skal motiveres til at beskæftige sig med kulturhistorien. Derfor skal vi ikke tænke i undervisningstermer som 'viden om' og 'forståelse for', men i oplevelsestermerne fantasi, fabulering, identifikation og lyst.

I arbejdet med sans for kulturhistorien er der to oplagte værktøjer: *den autentiske genstand* og *den kulturhistoriske fortælling*. Til brugen af den autentiske genstand knytter der sig kun det ene krav, at den skal være autentisk. Hvilken type genstand er principielt ligegyldigt – det kan være en bygning, et vognhjul eller en grøft. Brugen af den kulturhistoriske fortælling kræver derimod en række overvejelser af både pædagogisk og faglig art ud over de episke krav, man generelt kan stille til en fortælling.

Grøfternes kulturhistorie

Som eksempel på hvilke pædagogiske og faglige overvejelser man er nødt til at gøre sig, når man arbejder med den kulturhistoriske fortælling, vil jeg benytte grøften som ramme. Så her er en ultrakort introduktion til grøfternes kulturhistorie på sin plads.

Grøfter har gennem tiden haft tre funktioner: hegning, markering af skel og afvanding. Som hegning blev grøf-



terne gennem århundreder gravet for enten at holde noget inde eller ude. Det, der skulle holdes inde, kunne være heste eller kvæg på græs. Det, der skulle holdes ude, kunne være husdyr eller vildt, der kunne skade gårdenes kålhaver eller rode i kirkegårdenes begravelser. Som skel har grøfter dels markeret ejendomsforholdene til jorden, dels fra fredskovsforordningen i 1805, der freddede de danske skove, grænsen mellem skov og landsbrugsjord. Afvanding ved hjælp af grøfter har sin storhedstid i 1800-tallet, hvor store områder rundt i landet blev inddæmmet og afvandet.

Det kulturhistoriske fokus

Formidling af kulturhistorie er en formidling af den del af historien, der er belæg for gennem genstande, mundtlige, skriftlige og arkæologiske kilder. Vi må derfor forholde os så objektive og så professionelle som muligt til det stof, vi formidler. Dette krav om høj faglighed kan virke i stærk modstrid med kravene til en god fortælling, der skal skabe indre billeder og appellere til modtagerens følelser, fantasi og medleven. Men det kan lade sig gøre at kombinere høj faglighed og den gode fortælling ved at bygge fortællingen op omkring det, vi kan kalde *det kulturhistoriske fokus*. Det kulturhistoriske fokus er den *ene* historiske person, den *ene* begivenhed, den *ene* proces, den *ene* funktion, som fortællingen skal handle om. Blandt de mange elementer, der indgår i grøfternes kulturhistorie, er vi altså nødt til at vælge ét element ud som tema for vores fortælling – og dermed fravælge alle de andre. Her kunne vores valg være grøfternes funktion som *hegning*.

Ved kun at arbejde med ét kulturhistorisk element som tema for fortællingen, bliver valget af personer, handling, spændingskurve og de andre episke elementer, der indgår i en fortælling, truffet ud fra en faglig begrundelse: Giver de børnene en oplevelse af, at en grøft kan fungere som hegn?

Genstanden – fortællingens scene

En af den kulturhistoriske fortællings udfordringer er for både fortæller og modtager at blive i virkeligheden og i fagligheden og ikke forsvinde ind i eventyret eller fantasiens verden. Den autentiske genstand forankrer fortællingen i den reelle verden og ikke i fantasiens. Når fortællingen foregår på grøftkanten, forbliver grøften en grøft og ikke til en voldgrav eller en brusende flod i Tolkiens landskab.

Den autentiske genstand sikrer, at alle børn har en fælles forhåndsforståelse af det tema, vi ønsker at formidle. Blandt de små vil der være nogle, der har fået en våd sok



i en grøft, andre kender slet ikke ordet grøft. Den autentiske genstand giver børnene mulighed for at sanse – se, røre, lugte, smage og høre – fortællingens tema. Hvis børnene som optakt til fortællingen om *grøfter som hegn* får mulighed for at forsøge at springe over grøften eller kaste pinde over til grøftens modsatte side, får de en oplevelse af grøften som en barriere – en oplevelse, der giver børnene en forudsætning for oplevelsen af grøfter som hegning.

Tid og abstraktioner

De to væsentligste problemfelter i kulturhistorisk formidling, når vi taler om de små børn som målgruppe,



er børnenes opfattelse af tidsbegrebet og børnenes forudsætninger for at arbejde med og forstå abstraktioner. Det giver ingen mening at forvente, at de små børn skal forstå, at Christian 4. dør før slaget ved Dybbøl eller forvente en analyse af forskellen på levevilkår i middelalderen og i dag. Vi er derfor nødt til forholde os til tidsbegrebet og til abstraktioner på en alternativ måde, når vi formidler til de 3-6 årige.

For børnene findes der tre tidsbegreber: fremtiden, den tid, barnet kender og husker, og den tid, der ligger før. Den kulturhistoriske fortælling ligger normalt før barnets huskede tid og må derfor præsenteres som sådan:

"Før du blev født, var det anderledes." Men også her gælder det kulturhistoriske fokus: Kun de elementer, der er væsentlige for oplevelsen af temaet skal beskrives som anderledes. Det væsentlige for vores fortælling er, at kvæget tidligere blev sat på græs og ikke stod på stald året rundt, at der fandtes græsningsarealer inde i skovene indtil 1805, og at disse i nogle tilfælde var hegnet af grøfter.

Et godt redskab til at skabe den historiske tidsramme er fortællingens personer. Beskrivelsen af udseende, personlighed og levevilkår placerer fortællingen i en anden tid end børnenes egen. Ved at lytte til beskrivelsen

af den gamle byhyrde Mortens lange grå hår, hans gigtplagede ben, hatten, stokken, træskoene, hans tanker og hans dage i kohaven oplever børnene, at fortællingen foregår i et anderledes rum, end det de kender.

Fortællingens situationsbeskrivelser, specielt når de beskrives gennem personernes tanker og dialog, giver os mulighed for at arbejde med abstraktioner. Når Kroge-Peders kvie smutter ud af kohaven, fordi grøften ikke er vedligeholdet, præsenteres periodens dyrkningsfællesskab. Når Jens Snedkers ko skal bæres på græs, fordi vinteren har været for lang og forrådet af vinterfoder for lavt, præsenteres selvforsyning og afhængighed af naturen. Kun som antydninger af generelle samfundsstrukturer, men en basis for en senere forståelse af disse abstrakte strukturer.

Personbeskrivelsernes problematik

Modstykket til de gode muligheder for at takle pædagogisk problematiske områder som tid og abstraktioner, som personbeskrivelserne giver, er den kulturhistoriske faglighed, der kræver en høj grad af loyalitet over for de kilder, den kulturhistoriske fortælling bygger på. I fortællingen om byhyrden Morten vil vi på grund af mangel på kilder skulle fabulere. Mortens tanker og Kroge-Peders banden forfattes af os med udgangspunkt i vores generelle, faktuelle og abstrakte viden om 1700-tallets landsbysamfund. Her vil loyaliteten over for de manglende kilder kræve, at Morten og Kroge-Peder forbliver fiktive personer og ikke præsenteres som personer, der har levet i virkeligheden. Kunsten er at forankre dem i den kulturhistoriske virkelighed, men ikke give dem autenticitet.

Den modsatte problematik gælder, når vi arbejder med personbeskrivelser, der kan baseres på kilder. Hvis vi nu var i den unikke situation, at vi var i besiddelse af skriftlige kilder fra Mortens hånd, ville det faglige krav være, at vi refererede disse kilder uden vores personlige fortolkning. Kunsten er her at lade de skriftlige kilder tale for sig selv i fortællingen, uden at der sker et genreskifte fra fortælling til forelæsning. At skabe fortællingens intense og levende billede af Morten og samtidigt bevare Mortens autenticitet.

For personerne gælder som i enhver fortælling, at de og deres egenskaber og handlinger skal have en relevans i forhold til fortællingens tema. I vores fortælling er det relevant at beskrive Morten som en ældre og ikke særlig mobil mand og Kroge-Peder som ophidset, når hans kvie stikker ud over engen, men er det relevant at inddrage Jens Snedkers udmagrede ko? Hvilken funktion har den?

At benytte den til at formidle selvforsyningens afhængighed af naturen falder uden for det kulturhistoriske fokus *hegning*.

Dramaets funktion

Fortællingen om grøfterne rummer hverken dragedrab eller kyssefrøer. Det er fortællingen om en landbrugsteknisk konstruktion, der har et meget pragmatisk formål. Alligevel er det muligt at opbygge en spændingskurve med både *point of no return* og et klimaks.

Når vi skal formidle en kulturhistorisk funktion, finder vi dramaet i funktionens modsætning. Mortens dage i kohaven bliver først dramatiske i det øjeblik, grøften er faldet sammen, og kohaven står åben for kvikke kvier. Men så kan alt også ske: Kroge-Peders kvie kan brække benet i sit forsøg på at forcere grøften, det samme kan Morten i forsøget på at fange den ind igen. Den løbske kvie kan tage retning mod mosen med fare for at falde i et bundløst hul eller buse gennem kornmarkens gærde og mæske sig i den kostbare byg – måske på den i forvejen hårdt ramte Jens Snedkers ager.

Det væsentligste mål med fortællingen – sans for en grøft – er, at dramaet bidrager til forståelsen af det kulturhistoriske fokus. Børnene skal opleve, at det handler om hegningens beskyttende funktion, de skal blive i temaet. Derfor vil både kvies brækkede ben, truslen fra mosen og den fristende byg alle være relevante, hvori mod Mortens brækkede ben vil være mere passende i en fortælling om tidens fattigforsorg.

I valget af klimaks har vi mulighed for at øge børnenes fokusering på temaet. Det øjeblik, hvor Morten opdager, at kvien er over alle bjerge, er væsentligere end kvies tanker, da den opdager muligheden for at opsøge grønne græsgange. Og det Morten ser – den sammenfaldne grøft – er af større betydning end kvies fært af den bølgede bygmark.

Det samme gælder for den årsagssammenhæng eller hændelse, vi vælger at lægge til grund for dramaets opståen, fortællingens *point of no return*. I valget af *point of no return* har vi mulighed for at give børnene en mulighed for at fornemme et kulturhistorisk ræsonnement.

Vælger vi at lade grøften falde sammen på grund af flere voldsomme regnskyl, giver vi børnene mulighed for at opleve, at grøfter kræver vedligeholdelse. Et kulturhistorisk faktisk *point of no return*. Vælger vi i stedet at lade kvien stikke af, fordi den gamle Morten faldt i

søvn i middagsheden, flytter vi igen fokus fra hegning til forsorg og bringer begrebet 'skyld' på banen. Børnene vil opleve, at det er Mortens skyld, at kvien stikker af. Måske får de ondt af ham, måske synes de, at han er en dovenkrop. Under alle omstændigheder flyttes deres fokus fra grøften til Morten. Fra fakta til følelser.

Et drama eller klimaks uden følelser eksisterer ikke, heller ikke i den kulturhistoriske fortælling. Morten bliver selvfølgelig nervøs, da han opdager, at kvien er over alle bjerge. Men lader vi ham også blive vred over, at børnene i landsbyen ikke har vedligeholdt grøfterne, fokuserer vi børnenes følelser på vores tema og ikke på fortællingens personer. Vi benytter Mortens vrede som en indgang til børnenes sans for grøften. Følelser giver mulighed for den identifikation, der internaliserer fortællingen i barnets bevidsthed og dermed skaber kulturhistorisk sans. Men som kulturhistoriske fortællere må vi nøje afveje hvilke følelser, vi ønsker i spil.

Afslutning og endnu en øvelse

Eventyret kræver en lykkelig slutning. I den kulturhistoriske fortælling er den ulykkelige slutning også tilladt og i nogle sammenhænge nødvendig. Den kulturhistoriske fortælling er en faktuel fortælling, der baseres på faglige kilder. Derfor må fortællingen om Kroge-Peders kvies udflugt også slutte, som den ville være endt i Mortens kohave i 1769. Måske slagtes kvien på grund af et brækket ben eller forsvinder i et mosehul. Måske idømmes Kroge-Peder og Jens Snedker en bod af landsbylavet, fordi de ikke har passet deres forpligtelser i forhold til vedligeholdelsen af kohavens grøfter. Der er flere valg, men kun et krav: Troværdighed. Fortællingens afslutning skal være faktuel troværdighed og troværdig i forhold til fortællingens fiktion. Troværdighed er en væsentlig faktor for internaliseringen af fortællingen i børnenes bevidsthed. En anden er tavshed.

Så lad os slutte fortællingen om kohavens grøfter med denne lille øvelse: Hold mund. Lad fortællingen stå uformidlet og giv plads til børnenes refleksion. Læn dig tilbage på grøftekanten og lyt til børnene. Måske læner de sig tilbage sammen med dig og finder drager og dæmøner i skyerne, måske er de allerede langt væk i jagten på en oldenborre, der kom forbi. Måske er de i gang med at aftale regler og rollefordeling for legen *Kvien, der ville forcere en grøft*.

”Det giver ingen mening at forvente, at de små børn skal forstå, at Christian 4. dør før slaget ved Dybbøl eller forvente en analyse af forskellen på levevilkår i middelalderen og i dag. Vi er derfor nødt til forholde os til tidsbegrebet og til abstraktioner på en alternativ måde, når vi formidler til de 3-6 årige.”



Anne Elmer er uddannet lærer og naturvejleder. Hun er ansat som museumsformidler på Museet Falsters Minder og er desuden kursusleder for MuseumsformidlerUddannelsen på Museumshøjskolen.

anne.elmer@sol.dk

RØR VED HISTORIEN

Frilandsmuseet og de små børn

Sjove og velkommende oplevelser på museerne skal gøde jorden for en fremtidig interesse for kulturhistorie. Museumsinspektør Anja Jørgensen beretter her om, hvordan man på Frilandsmuseet tager imod de små børn og deres familier. Udgangspunktet er at tage fat i børnenes egen dagligdag og lade dem komme helt tæt på historien

AF ANJA JØRGENSEN

Rigtig mange små børn besøger hvert år Frilandsmuseet. Det er et nemt og velegnet museum at besøge, da de voksne ikke skal holde de små under så skarpt opsyn. En gruppe børn og nogle voksne vil typisk komme med madpakker og fornuftigt tøj, orientere sig om dagens aktiviteter, tage en trækvogn ved indgangen og begive sig af sted ud på museet. De vil kigge forbi gedekidderne og gå videre til en teaterforestilling for så at slutte af ved deres favoritspiseplads, hvor man kan gå balancegang eller løbe ned i en god grøft. Måske når de også ind på vandmøllen og oplever den stemningsfulde dunken og banken, når vandhjulet drejer.

Pædagogerne, eller andre medfølgende voksne, tager ofte gruppen af børn ind på en gård og fortæller om det hårde arbejde med at brygge, slagte og bage i bryggeriet. Pædagogerne formidler i børnehøjde – ikke for meget og ikke for lidt og med de rigtige referencer til børnenes liv, som de kender godt fra institutionens dagligdag.

Børnene har fået frisk luft og har løbet krudtet af sig. De har oplevet noget, som har været anderledes, og som de voksne kan tage udgangspunkt i, når de taler med børnene tilbage i institutionen: Hvordan boede man i gamle dage? Havde børnene deres eget værelse? Hvordan

kan man se på et hus, om der har boet en rig eller en fattig bonde? Derfra kan børnene relatere til, hvordan vi bor i dag, og hvordan man bor andre steder i verden.

Det er naturligvis museets håb, at børnene bringer historierne videre hjem til middagsbordet. Børnenes oplevelser må også meget gerne munde ud i, at de tager deres familier med på museet, påtager sig opgaven som omvisere og fortæller familien deres version af historien – viser gedekidderne, grøften eller det store sulekar frem. At give børnene en fri billet eller et aktivitetsprogram kan gøre det nemmere for dem at lokke deres familie med på museet.

Hverdagen – dengang og nu

På Frilandsmuseet arrangeres en lang række, forskellige aktiviteter året igennem. Målgruppen for mange af disse aktiviteter er børn og unge i selskab med familier eller institutioner. Selvom Frilandsmuseet kan besøges med stort udbytte uden at gøre brug af disse aktiviteter, er der rigtig mange besøgende, som angiver aktiviteterne som årsagen til et succesfuldt besøg.

Børnene elsker at røre ved historien, og på Frilandsmuseet er der en lang tradition for aktiviteter, hvor publikum kan deltage: kærne smør, male mel, ælte rugbrødsdej, karte og spinde uld og meget mere. Ofte har børnene selv fremstillet en ting, som de kan tage med hjem: en siv-and, en spundet uldtråd eller en kludekukke. Alle aktiviteterne er eller tager udgangspunkt i en snak om børnenes egen hverdag: hvad har de af legetøj hjemme? Hvor tit går de i bad, og har de haft lus? Hvor får de deres tøj fra? Hvordan holder de fest? Hvad spiser de, og hvem laver maden? Og meget andet. Børn har desuden en klar fornemmelse af ret og rimelighed, så emner som fattigdom, kulde, mørke og mangel på mad er gode at tage udgangspunkt i.

Historiefortælling

Historiefortælling er en gammel tradition. Det var almindeligt, at der blev fortalt historier, når man sad hjemme i de mørke stuer og syslede med de stille arbejds-





opgaver. Både børn og voksne lyttede og nød det stille gys, når der blev fortalt om hekse, skiftinger, åmænd eller forfærdelige skæbner, som var hændt dem, som trådte ved siden af!

Børn er gode til at lytte, og der skal ikke mange rekvisitter og fagter til, før situationen bliver stemningsfuld. Tværtimod kan for mange genstande forstyrre og hindre den intense stemning, som er essensen af fortællingen.

Historierne, som fortælles, kan være klassikere (Molbohistorier eller Grimms eventyr), være hentet fra Dansk Folkemindesamling eller fra samlinger af gamle sagn og myter. Historierne kan også være digtet af historiefortælleren og tage udgangspunkt i en beskrivelse af en person (røgterdrengen) eller en begivenhed (et bondebryllup). Dermed bruges historiefortællingen til at formidle egentlig kulturhistorie.

Forunderlige teaterfortællinger

Frilandsmuseets teater har eksisteret siden 2000 og har spillet forestillinger forskellige steder på museet, så den naturlige scenografi udnyttes optimalt. Forestillingerne er meget populære og giver anledning til at mange besøger museet flere gange i løbet af sæsonen. Stykkerne kan fx handle om folketro og mystik – om konsekvensen af ikke at tro på nissen.

Forestillingens form skal understøtte emnet. Formidlingen skal være som det væsen, man formidler. Fx er nissen både skræmmende og elskelig. En figur fra en anden verden, men dog med menneskeligt ansigt. Man kender ham, og alligevel slet ikke. Efter forestillingen rumsterer nissen lidt rundt; man kan høre ham, men ikke se ham. Tør man kigge igennem sprækken i muren? Børnene overvejer, men skifter mening, går alligevel tilbage og kigger igennem sprækken. Nissen kaster halm i hovedet på dem. Ingen må se nissen for tæt på!

I foråret 2006 var der premiere på en Mester Jakel-forestilling, skrevet af Rune T. Kidde. Hans groteske humor kombineret med den hårdhændede dukkestyring, som er en integreret del af Mester Jakel-traditionen, har formidabel virkning på de små tilskuere. Der er rigeligt med prut og fis, dukker, som flyver ud over scenekanten og en forvirret og svedig teaterdirektør! Mester Jakel-traditionen går tilbage til renæssancen, og forestillingerne rejste til byer og markedspladser, hvor folk lod sig forundre, forarge og underholde.

I forestillingen *Olines historie* tog vi udgangspunkt i den usynlige ven som mange børn har (også Alfons Åberg har én). Det var i 2005, og Oline var H.C. Andersens usynlige ven. En usynlig ven er en god figur at hente ind. Den kan bruges til at fortælle 'hemmeligheder' og sære hændelser, som ellers er uforklarlige – eller ikke historisk kor-

rekte. Oline havde således en livlig fantasi, når hun fortalte om H.C. Andersens liv!

Teatret muliggør formidling af alle emner – emner, som det kan være svært at formidle i klassisk mundtlig form. Publikum – også børn – fornemmer, at dette ikke er den skinbarlige sandhed.

Findelege og rollespil

Findelege er Frilandsmuseets opgaveark, som leder børnene rundt i bygninger og åbner deres øjne for detaljer og sammenhænge. De små børn skal naturligvis have læst spørgsmålene op, men det øvrige arbejde udfører de selv. De kan følge Marie rundt og få et indtryk af hendes daglige gøremål ved at finde hendes tøj, redskaber og andre sager, som hun har lagt fra sig. På bedding er også en findeleg, hvor børnene skal lede efter (udstoppede) mus rundt omkring i bygningerne. Svarmulighederne giver børnene oplysninger om navnet på og brugen af møbler og genstande i rummene, så de fx kan lære, at en alkove er en seng.

Frilandsmuseet har også undervisningstilbud til store børnehavebørn og børnehaveklassebørn. Undervisningen bliver tilrettelagt, så det passer til børnenes alder. Ikke for mange ord, men derimod aktiviteter, som er afstemt efter deres motoriske udvikling. Skolestuen er fyldt med kopier af museumsgenstande, som alle må røres og bruges. Det er tit en overvældende oplevelse for et lille barn at komme ind i et rum, fyldt med mystiske genstande. De er altid spørgelystne og meget interesserede i at fortælle om morfars sommerhus, hvor der ligger en gammel åleruse på loftet. Og den får de så vist frem og forklaret.

De mindste klasser kan også tage imod et tilbud om rollespilsundervisning, hvor de alle får en rolle, et navn, en dragt og en relation til de øvrige. De er nu deltagere i et bondebryllup og skal udføre noget arbejde: pynte op i laden til bryllupsgæsterne eller kærne smør til maden eller måske hjælpe bruden med at få brudedragten på, inkl. den fine brudekrone. Børnene lever sig ind i historien og udfylder deres rolle med stor engagement. Rollespillet sluttet af med en snak om bryllupper i gamle dage og nu. Imens indtages bryllupsmiddagen – et stykke brød med deres eget hjemmekærnede smør. Børnene har rørt ved historien.

”Teatret muliggør formidling af alle emner – emner, som det kan være svært at formidle i klassisk mundtlig form. Publikum – også børn – fornemmer, at dette ikke er den skinbarlige sandhed.”



Anja Jørgensen er cand.phil. i europæisk etnologi og har siden 1993 arbejdet med formidling på Frilandsmuseet. Anja Jørgensen har været aktiv i museets nye formidlingskoncept hen imod levendegørelse og underholdning og væk fra klassiske demonstrationer og omvisninger.

anja.jorgensen@natmus.dk

www.natmus.dk

FRA A TIL Z

Børnelitteratur og de 3-6-årige

Hvad karakteriserer nutidens billed- og børnebøger, og hvilke faglige overvejelser bør man gøre sig, når man formidler litteratur til forskolebørn? Nina Christensen, der er leder af Center for Børnelitteratur på Danmarks Pædagogiske Universitet, reflekterer over spørgsmålene.

AF NINA CHRISTENSEN

En af forfatteren Louis Jensens firkantede historier lyder således:

”En tre hundrede og niogtresindstyvende gang var der en mand, der sagde, at nu ville han fortælle den frygtelige og hemmelige historie om tallene, men endnu før han havde åbnet munden, stod alle tallene i stuen. Så syede de hans mund til. Så ville han *skrive* den frygtelige historie. Så huggede de hans fingre af. Så ville han *danse* den frygtelige historie. Så savede de hans ben af. Til sidst var der kun tungen tilbage, men den fortalte det hele fra a til z.” (Jensen 2002).

I syv små sætninger fortæller forfatteren en historie om, hvor stærk en drift manden har mod at fortælle sin historie: Forhindrer man ham i at gøre det mundtligt, vil han fortælle den i skrift. Kan han ikke det, vil han fortælle den med kroppen, og da han forhindres i det, får han den alligevel fortalt – fra ende til anden. For Louis Jensens mand er det vigtigste, at historien bliver fortalt, ikke i hvilken form den fortælles. Ikke desto mindre skal jeg her fremlægge nogle overvejelser i forhold til, hvad der specifikt karakteriserer den *litterære* fortælling rettet mod det 3-6 årige barn, og hvilke faglige overvejelser man kan gøre sig, når man formidler børnelitteratur.

Hvad er børnelitteratur for de 3-6 årige i dag?

I bred forstand kan man tale overordnet om børnebø-

ger, forstået som bøger, der er skrevet og udgivet for børn (Weinreich 2004). Produktionen af børnebøger er enorm, og en stor del af dem vil ikke kunne betegnes som *børnelitteratur*, hvis man fx ved litteratur forstår ”et fiktivt narrativt forløb formidlet skriftligt i kunstnerisk bearbejdet sprog”. Med en sådan definition adskiller man litteraturen fra bøger, der beskriver faktiske forhold (fx fagbøger), fra daglig tale og fra fortællinger, der ikke er formidlet i skrift. Udgangspunktet for det følgende er altså *børnelitteratur*, forstået som skriftligt udformede fortællinger, der er skabt af voksne forfattere for børn med en kunstnerisk intention.

Selv om man adskiller den litterære del af børnebogsproduktionen fra faglitteraturen og den kommercielt udgivne underholdningslitteratur, står man tilbage med et meget varieret felt. Typisk vil barnet først møde litterære tekster i form af billedbøger, hvor tekst og billede samarbejder om at formidle fortællingen. Tidligere tiders billedbøger var i høj grad illustrerede tekster, hvor illustrationerne havde til hensigt at gengive, hvad der stod i teksten, men i dag indgår illustrationerne i højere grad i det narrative forløb. Billedbogens fortælling opstår her i et samspil mellem tekst og billede. Det er fx tydeligt, når man læser Mats Leténs og Hanne Bartholins *Finn Hermann* (2001), hvor humoren opstår i kraft af forskellen på tekstens og illustrationernes version af fortællingen. En række af nutidens billedbøger er tydeligvis skabt ud fra en vished om billedbogen som et på en gang visuelt og verbalt medie.

Billedbøger har i en række sammenhænge også en socialiserende funktion, og repræsenterer én version af samtidens syn på børn og barndom. Louis Jensens lille indledende tekst afspejler fx vor tids opfattelse af børn som intelligente og fantasifulde læsere eller tilhørere, der er modtagelige for kunstneriske udtryk. Hvor det tidligere var en konvention i forhold til billedbøger, at teksten i sig selv og fortællingens forløb skulle være enkle, at hovedpersonen skulle være et barn og moralen eksplicit, så bryder mange af nutidens billedbøger med disse konventioner. Det er blevet legitimt at skrive tekster, hvor alt måske ikke umiddelbart er forklarligt og enty-



digt; men hvor litteraturen, også for mindre børn, fremstår som kunstnerisk udformet sproglig leg og eksperiment.

Endelig er det karakteristisk for en del af nutidens billedbøger, at forfatteren gennem brug af dialog og talesprog, udviser opmærksomhed over for formidlingssituationen. Billedbogens tekst er i udgangspunktet en litterær tekst; men den nærmer sig i nogle tilfælde den dramatiske tekst, bl.a. fordi billedbogstekster ofte skrives med en bevidsthed om, at de skal læses højt. Det viser sig i tekster, der stort set er udformet som replikker, ved brug af mange udråb og i gentagelsesstrukturer. Selv om billedbogen således i udgangspunktet er en litterær tekst har den i høj grad tråde ud til andre kunstarter, især til billed- og illustrationskunsten samt dramaet.

Formidling af børnelitteratur – ud fra hvilken faglighed?

Børnebøger optræder i forskellige formidlingssammenhænge og bruges til forskellige formål. Betragter man disse formål i et afsenderperspektiv, kan man overordnet opdele billedbøger for børn i bøger, der har henholdsvis

- en pædagogisk intention
- en æstetisk intention
- en intention om at more eller underholde barnet

Denne opdeling går ud fra, at de, der skriver, udgiver og formidler børnebøger, vil nå forskellige mål i forhold til mødet mellem barnet og bogen. Fagbøger for børn er primært skabt med en oplysende eller pædagogisk intention og vil indgå i en pædagogisk kontekst. I en anden kategori finder man dem, der tilsyneladende er skabt ud fra et ønske om, at barnet gennem tekst, skal møde æstetiske udtryk i form af kunstnerisk udarbejdede tekster og billeder. Endelig er der en stor gruppe billedbøger, hvor man leder forgæves efter både en æstetisk eller en pædagogisk funktion, og hvor bogens udgivelse primært synes at være berettiget i forhold til en intention om at underholde barnet. De forskellige formål findes sjældent rendyrkede – fx har Egon Mathiesens bøger både en pædagogisk, en æstetisk og humoristisk dimension.

I praksis formidles børnelitteratur til de 3-6 årige primært gennem daginstitutioner, biblioteker og i hjemmene, og den formidles – ud over gennem bøger – i medier som radio og tv, via internettet, i filmatiseringer, dramatiseringer og sat i musik. Barnet mellem 3 og 6 år vil stort set altid møde den fortælling, der oprindeligt er



udgivet som bog, gennem en voksen formidler. I institutionelle sammenhænge vil det oftest være en pædagog, en bibliotekar, senere en lærer. Disse faggrupper vil have forskellige faglige udgangspunkter, der præger deres tilgang til formidling af børnelitteratur. I børnehaven vil man fx kunne overveje, hvor børnelitteraturen bliver relevant i forhold til udformningen af pædagogiske læreplaner. Stig Broström konkluderer i *Fuld fart mod skolestart* (2005), at bevidst brug af billedbøger i børnehaver

kan legitimeres i forhold til en række af de temaer, institutionernes læreplaner skal omhandle. Mest relevant bliver billedbøger dog efter min mening i forhold til temaerne "sprog" og "kulturelle udtryksformer og værdier" (jf. *Bekendtgørelse om temaer og mål i pædagogiske læreplaner*). På folkebiblioteket er det lovfunderede udgangspunkt for formidling, at bibliotekerne skal formidle ud fra et krav om "alsidighed", "aktualitet" og "kvalitet" (jf. *Lov om biblioteksvirksomhed* § 2). Dette er også den overordnede ramme for formidling af børnelitteratur.

Ud over de formelle krav til formidlingen, har alle faggrupper, der formidler børnelitteratur, mere eller mindre eksplicit udtalte holdninger til, hvorfor man formidler, hvad man formidler, og hvordan man formidler børnelitteratur. Min erfaring fra undervisning og diskussioner i faglige og tværfaglige sammenhænge er, at det kan være nødvendigt at få ekspliciteret sådanne holdninger. En del af denne proces kunne være, at fagpersoner, der arbejder med børnelitteratur, stiller sig følgende spørgsmål:

- Hvilken viden om børnelitteratur er nødvendig for en kvalificeret tilgang til børnelitteraturen i en konkret faglig sammenhæng?
- Hvad kan og skal børnelitteratur anvendes til – hvilke funktioner skal den opfylde i en faglig sammenhæng?
- Hvorledes udvælger man børnelitteratur til brug for dette formål? Hvilke vurderingskriterier er legitime?
- Hvorledes kan man udvikle og styrke brugen af børnelitteratur i den faglige sammenhæng?
- På hvilke områder kan tværfaglige samarbejder styrke arbejdet med børnelitteratur?

Disse spørgsmål kan den enkelte formidler stille sig selv; men det er naturligvis langt mere frugtbart med en diskussion, fx blandt kommunens børnebibliotekarer eller i personalegrupper på institutioner – og senere evt. i et samarbejde mellem bibliotekarer og daginstitutioner omkring formidling af børnelitteratur.

Billedbogen og børnelitteraturen er kun et medie blandt mange til at formidle fortællinger; men bogen har vist sig at være et slidstærkt medie, hvor forskellige udtryksformer og kunstarter mødes. Samtidig er det et medie, som man kan forholde sig til individuelt, i et samvær mellem børn indbyrdes eller mellem børn og voksne. Udfordringen for den voksne formidler ligger i at anvende billed- og børnebogen kvalificeret og reflekteret.



Nina Christensen er lektor, ph.d. og konstitueret leder af Center for Børnelitteratur (www.cfb.dk). Hun er forsker i børnelitteratur og underviser på Masteruddannelsen i Børnelitteratur på Danmarks Pædagogiske Universitet. Har senest skrevet bogen *Barnesjælen. Børnelitteraturen og det romantiske barn* (2005) om forbindelsen mellem barndomsopfattelser og børnelitteratur og har med Anna Skyggebjerg redigeret *På opdagelse i børnelitteraturen. Festskrift til Torben Weinreich* (2006).

nc@dpu.dk

LITTERATUR

Broström, S. (2005): *Fuld fart mod skolestart.*: Dansk pædagogisk forum.

Christensen, N. (2003): *Den danske billedbog 1950-1999. Teori, analyse, historie.*: Roskilde Universitetsforlag.

Letén, M. og Hanne Bartholin (iltust.) (2001): *Finn Herman.*: Gyldendal.

Jensen, L.: *Hundrede firkantede historier.*: Gyldendal.

Mørch-Hansen, A. (red.) (2006 – under udg.): *Børnelitteratur i tiden.*: Høst.

Weinreich, T. (2004): *Børnelitteratur mellem kunst og pædagogik.*: Roskilde Universitetsforlag.

Petersen, A. (2005): *Den tilsidesatte bog. En undersøgelse af børnelitteratur i daginstitutioner fra Falster til Hirtshals.* Learning Lab Danmark. <http://kidlld.dk/kid-projektrapporter/forskningsrapporter>

FORTÆLLINGER, DER FRYDER OG FORMER

I Blaabjerg, Blåvandshuk og Varde kommuner

har man stor glæde af både højtlesning og

et forfatterværksted for førskolebørn. Børne-

ne skal lære fortællingens grundelementer at

kende – en vigtig kompetence i alle livets sam-

menhænge, mener Inger Agerkrog Kjeldsen,

der er ledende børnebibliotekar og projektko-

ordinator

AF INGER AGERKROG KJELDEN

Den gode fortæller bliver hørt, uanset om det er, når familien er samlet omkring spisebordet, når legen skabes i børnehaven, når der berettes i skolen – eller senere i erhvervslivet. Vi er altid parate til at lytte til den gode historie. Derfor har Biblioteket for Blaabjerg, Blåvandshuk og Varde kommuner iværksat børnekulturprojektet *Kunst og kultur i tide*. De tre kommuners børn vil møde kunstnere inden for litteratur, musik, film, ballet, billedkunst og arkitektur – og der bliver sat fokus på fortællingen.

Højtlesning fryder og former

Vi kan ikke undgå at forholde os til højtlesningen, for mens vi lytter, skabes der rum til refleksion. Den poetiske rytme i den gode litteratur understreges af højtlesningen og forstærker oplevelsen. Koncentrationen skærpes, og den dialogiske oplæsning skaber en atmosfære, hvor trivsel og udfordring understøtter hinanden.

Højtlesning er en dejlig konkret fortælleform. Her skal den voksne ikke selv skabe fortællingen, men kan med held bygge videre og supplere, så niveauet tilpasses barnet. Den voksne og barnet får en pause fra hverdagen, hvor de er fælles om fortællingens univers. De iøjnefaldende, sjove eller måske farlige illustrationer, vi er forvante med i bøgerne til de 3-6 årige, lægger op til dia-

log. Højtlesning gør det således muligt at anvende flere læringsstile, og samværet udvider barnets sprog og begrebsverden – former barnet. Fortællingen giver i sit eget sprog værdier og etik videre til barnet, og nærværet skaber en tillidsfuld snak, hvor både barnet og den voksne lærer. Højtlesning udvikler barnets fantasi, og mange fortællinger har skabt nye lege mellem børn. Fortællinger giver de 3-6 årige mod på livet og lyst til at lære.

Biblioteker for de mindste

I børnebiblioteket møder vi ofte forældre, der efterspørger bøger, som kan hjælpe med at forberede barnet på en svær situation i livet. Det kan være at mestre en skilsmisse, at miste en elsket farfar, at skulle indlægges på sygehuset – eller måske noget så banalt som at skulle i svømmehallen for første gang. Der findes bøger om alle emner, og fortællingen kan hjælpe barnet, udvikle jeg'et og give barnet selvtillid. Mange forældre kender muligheden, og efterspørger i dag også fortællingen, der kan bryde mismod – eller bogen, der kan lære børn at tackle mobning og give livslyst. Fortællingen lærer med sit fabelerende sprog børn at tage hensyn, lærer dem at omgås andre børn, lærer dem at færdes i vort demokrati.

Højtlesning er et vigtigt redskab i arbejdet med børnehavernes læreplaner. Biblioteket har adskillige bøger, der matcher den enkelte læreplan, f.eks. billedbøger til fremme af "barnets alsidige personlige udvikling". Fortællingen er også effektiv, når etniske børn skal lære det danske sprog og lære om Danmark. Fortællingen sætter livets forunderlighed på ord – den gode fortælling sætter spor.

For hele familien

I børnehaverne er der oprettet minibiblioteker, hvor travle småbørnsfamilier har adgang til den gode fortælling. Børnehaverne bruger bøgerne i deres daglige arbejde og gør samtidig reklame for børnehavebiblioteket. Det skaber mønsterbrydere, idet børnene bliver drivkraften til at låne bøger i familier, der ikke har tradition for at læse. Biblioteket bakker op om højtlesningen ved at supplere med *Bogvogterkurser*, hvor børnehavebørn ud-

BØRNEHUSET
ABILDGARDEN
UDSTILLER
I SAMARBEJDE MED
SUSANNE HOLCK





dannes til at passe på bibliotekets bøger. Dermed bliver de bibliotekets 'bogvogtere' og får udleveret kursusbevis, der dokumenterer, hvad de har lært. Tilbagemeldingerne fortæller, at børnene er stolte bogvogtere, at kurset sætter fokus på højtlesning, giver læselyst og forbereder barnet til skolestarten.

Biblioteket følger op med udlån af bordteater og andre teaterrekvisitter, der matcher kendte billedbøger. Alfa-betjagter, der stimulerer interessen for at lære at læse og skrive, arrangeres, og der tilbydes foredrag til foræl-

dre og bedsteforældre om fortællingens betydning. Vi inddrager bedsteforældrene, fordi småbørnsfamiliernes betingelser i dagens Danmark betyder, at bedsteforældrene kommer stadig mere på banen omkring børnebørnenes udvikling og opdragelse. Bedsteforældre har meget at byde på, kan supplere højtlesningen og give barnet erfaringer til "rygsækken". Der er ingen tvivl om, at netop dette samvær er dejligt og værdifuldt – og at glæden går begge veje. Det oser af god kontakt, når børn og bedsteforældre besøger børnebiblioteket. Samværet skaber tætte bånd.



Fortællingen skaber bro mellem generationer og kulturer. Fortællingen fryder, giver rekreation og livsglæde. Fortællingen i litteraturen er et stærkt medie, der udvikler og udfordrer intellektet og åbner nye veje. Højt-læsning for de 3-6 årige styrker fantasien, skaber viden, læselyst og lyst til at lære – vigtige forudsætninger for vort demokrati. Fortællingen er vital – den binder vort samfund sammen.

”Fortællingen giver i sit eget sprog værdier og etik videre til barnet, og nærværet skaber en tillidsfuld snak, hvor både barnet og den voksne lærer.”



Inger Agerkrog Kjeldsen er ledende børnebibliotekar ved Biblioteket for Blåbjerg, Blåvandshuk og Varde kommuner. Hun er desuden formand for de tre kommuners børnekulturelle samråd og i 2006 projektleder på børneprojektet *Kunst og kultur i tide: Oplæring til kulturelt demokrati*. Har tidligere været projektleder på børnekulturprojektet *Vores bog*, hvor forfatteren Josefine Ottesen bl.a. præsenterede børn og voksne for en skabelon til den gode fortælling.

ingerkjeldsen@vardebib.dk

Læs mere på www.vardebib.dk/born/projekter.

DEN MUSIKALSKE OPVÆKST

Den musikalske formidlings opgave er at bygge bro mellem det musikalske kunstværk og modtageren – i dette tilfælde de yngste børn. Professor i musikpædagogik Inge Marstal påpeger, at denne proces samtidig kan opfattes som en kulturel dannelsesproces, hvor også den æstetiske dimension og det udviklings- og læringsmæssige perspektiv skal tages i betragtning. Både socialt og individuelt

AF INGE MARSTAL

Dannelse betyder at danne noget, eller at noget opstår. Dannelse er både det, der foregår og det, der kommer ud af det. Dannelse har både med noget historisk, kulturelt, filosofisk, selvfornemmende, socialt og opdragelsesmæssigt at gøre. Dannelse kan forstås som en kombination af børns evne til at 'danne sig selv' gennem tryk, tillid, indsigt og glæde, opmærksomhed og modtagelighed – og det, som de får med i rygsækken for at kunne få et godt og kvalificeret voksenliv med sans for andre mennesker, musik, skønhed, og naturens og livets undere.

At få oplevelser gennem musik – at lytte, komponere, synge, danse eller spille et instrument – er med til at give børn en både musikalsk og generel dannelsesmæssig ballast, fordi musik omfatter så mange af dannelsesaspektets parametre. Den tyske professor Thomas Ziehe siger, at dannelse både er traditionsforpligtelse og mulighed for at udvide horisonten ud over det givne. *"Det er vigtigt at kunne overskride samtiden, at kunne forstå fortiden og kunne se ind i fremtiden. Selvdannelse er at afstemme ens egen holdning, så man kan komme det andet, de andre og det nye i møde – at udvikle selvdistance og lære kunsten at skifte perspektiv. Det drejer sig ikke om forbilleder, men om en større evne til modtagelighed – at*

lære at blive i stand til at optage noget andet i sig selv end sig selv... Det drejer sig om (gennem dannelsen) at åbne for adgangen til højere former for kultur... Ethvert individ skal have fået tilbuddet."

Forfatteren Suzanne Brøgger skriver i Danmarks Grundlov af 27. oktober 2000:

"Det er ethvert barns ret at lære de danske sange i den blå og den sorte bog (Højskole- og Salmebogen), og det er enhver voksens pligt at lære sangene fra sig.

Det er danskernes privilegium at kunne synge med på linier som "Pigernes latter og lyse hår... mildt om et evigt Danmark spår"; "Skal sangen rumme for ret at melde om, hvad der inderst er os og vort"; "Guds fred med vore døde i Danmarks rosengård! Guds fred med dem, som bløde af dybe hjertesår!"; "Med lys som fugle på kviste".

Og synge sjove ord som: "På Tave bondes ager ved Birken-de by"; "Kålgårdspilen piber trist"; "Land æfor og by æbag, lærkesang og humler"; "Ej sikke lej, sikke london don, killi milli maxi kuxi kaxi, esrom pyt" og "Se, hvor hun i spøg ham banker på de søde pusselanker."

Ordet kultur kommer af det latinske cultura, hvis hovedbetydning er dels at dyrke, pleje og passe noget og dels at agte og ære noget. Kultivering er med andre ord en proces, der har med naturens og åndens pleje og bearbejdelse at gøre – til forskel fra det uopdyrkede, det ukultiverede. Men kultur er også den forædlingsproces, der foregår i samfundet og i den enkeltes liv, det vil sige i menneskers måde at leve på. Og kultur er traditioner og tilegnelse af vaner.

Den kulturelle proces foregår for så vidt på tre planer: det personlige, det sociale og det historiske plan – med generationernes gensidige påvirkning. Kultur omfatter således både vanedannelser og nydannelser, og kulturtilegnelse er en vedvarende proces. Kultur er ikke noget statisk, men noget interaktivt – noget, der er i stadig bevægelse og udvikling.

Hvad er musikkultur?

Når man taler om at videregive musikkulturelle værdier, taler man umiddelbart om noget, der har overlevet og er





formidlet videre fra generation til generation. I den vest-europæiske kulturkreds oftest noget, der er nedskrevet; i andre kulturer noget, der er overleveret fra stemme til stemme, fra krop til krop. Begge dele repræsenterer en tradition, som giver os kontakt til vores rødder og en fornemmelse af, hvem vi er, og hvor vi hører til. Traditionen kan være de gamle sange og sanglege, rim og remser, folke- og stildanse, kompositionsmusikken, den folkelige, religiøse eller rituelt betingede musik, bestemte instrumenter, klangidealer eller specielle rytmiske, melodiske, harmoniske eller formmæssige karaktertræk.

Musikalsk kultur er noget, der forener og binder mennesker sammen. Det kan være en lille børnesang eller folkemelodi, der bliver sunget generationer imellem – det kan være en koncertoplevelse musikere og publikum imellem, eller det kan være en fællessang, sunget af mange mennesker på tværs af sociale lag og kulturelle skel på et fodboldstadion eller en rådhusplads. Men musikalsk kultur kan også være noget, der vedrører det enkelte menneske – den enkeltes helt personlige udtryk, oplevelse og interesse.

Musikkultur kan altså være noget, der har med fortid, rødder og traditioner at gøre, og det kan være noget, der giver mulighed for at forstå andre mennesker. Det kan være en måde at lære andre mennesker og andre fol-

keslag at kende på – en måde at forstå nutiden og sig selv på, og dermed en måde at forberede sig til fremtiden på.

Den musikalske udveksling

Når man taler om børn og kultur, skelner man traditionelt mellem tre forskellige former. Disse former gælder i høj grad også, når der er tale om børn og musikkultur: Musik *af* børn, musik *for* børn og musik *med* børn. De tre former både overlapper og flyder ind i hinanden, alt afhængig af børnenes alder, forudsætninger, stimulering og andre omstændigheder. Bedst er det, hvis alle tre former er til stede i løbet af opvæksten, således at:

- børns egne musikalske udtryk, musikalske fabuleringen og skaben respekteres og får mulighed for at udfolde og udvikle sig
- børn bliver stimuleret og opdraget til og med musik
- der bliver sunget og spillet for børn (kulturarven, traditionen og kulturværdierne)
- der foregår et levende samspil mellem børn og voksnes musikalske liv
- børn gradvist "kultiveres" musikalsk gennem musikundervisning
- børn får musikalsk viden og kunnen
- børn sikres musikalske oplevelsesmuligheder og aktivitetsmuligheder

Teologen K. E. Løgstrup introducer i bogen *Kunst og erkendelse* fra 1983 begrebet stemthed, som det fænomen, der opstår, når mennesket befinder sig i en åben, modtagende indstilling i mødet med naturen og andre mennesker. Begrebet knytter sig til høresansen, og stemtheden forstås som den stemning af sindet, der foregår, når lyd og toner spænder høresansen. Filosofen Mogens Paahuus videreudvikler begrebet stemthed til også at vedrøre *udvekslingen* under mødet.

På tre niveauer

Musik er – uanset religiøse og filosofiske strømninger – gennem mange århundreder blevet opfattet som noget, der udspiller sig på tre niveauer: det fysiske, det psykologiske og det åndelige. I alle højkulturer har der fundet niveaubeskrivelser sted, og stemthedsbegrebet har været anvendt allerede dengang, idet mennesket, som en slags musikinstrument, blev opfattet som 'stemt' eller 'ustemt'.

Forskellige typer musikværkers kunstneriske betydning og værdi beror naturligvis delvist på en subjektiv vurdering, på oplevelsens art, på forudsætninger, på fordybelsen og på meget mere. Kunst er et spørgsmål om kvalitet, og det kræver erfaring at kunne kende den og værdsætte den. Det er ikke bare et spørgsmål at kunne lide eller ikke-lide. Et kunstværk genkendes for eksempel ved, at der gemmer sig noget bag overfladen, og ved, at man kan blive ved med at stille spørgsmål og blive ved med at finde svar.

Man kan skelne mellem to slags oplevelser: Musik som opleves og betyder noget i øjeblikket, og som giver en følelse af umiddelbar velvære – og musik, som opleves og virker så stærkt, at den bliver siddende i hovedet og i kroppen og påvirker ens følelser og tanker på en sådan måde, at den får afgørende indflydelse på ens fremtidige handlinger og hele livsholdning.

Appellerer til børn

Musik skal ikke forklares – den skal opleves og erfares. Musik er ikke noget, man blot hører, det er også noget, man føler. Evnen til at opleve musik er medfødt, og oplevelser med musik stimulerer centrale områder i børns udvikling. Men musikoplevelse er også vigtig for musikkens egen skyld, og mødet med musik i den tidligste barndom kan være en kilde til varig glæde.

Børnesangene og de større musikalske former har det fællestræk, at de små detaljer har betydning – det kan

være et enkelt ord, en melodisk vending eller en rytmisk ændring. Børn har ingen musikalske fordomme og elsker mange forskellige typer musik – ikke mindst fordi de har forskellig slags appel. Nogle musiktyper appellerer til dans og kropslig udfoldelse, nogle til hovedet og tanken, andre giver tanken flugt, og atter andre inviterer til ren afslapning.

Hvis ikke der gøres en bevidst indsats, vil børns musikalske verden imidlertid ofte være meget ensidig og alene dikteret af mediernes tilbud. Det er synd, for hele spektret i den musikalske verden bør være tilgængeligt og indgå som en naturlig mulighed i børns liv. De skal lære den rige, musikalske mangfoldighed at kende. De skal vide, at der findes mange slags musik, og de skal kunne reflektere og vælge til og fra.

Når man arbejder med den musikalske fortælling for den yngste aldersgruppe og med den musikalske formidling og kommunikation, vil musikalsk aktivitet og sang have sin helt naturlige plads. At synge er en umiddelbar og naturlig musikalsk udtryksform for alle børn, og sang kan mere end noget andet beskrive en stemningsverden og forløse følelser. Stemmen har man altid på sig, den er gratis og er alligevel det smukkeste instrument overhovedet. Sange er poesi, eventyr og historier, der synges, og sange kan fortælle én noget, som man ellers ikke havde opdaget eller tænkt på – der bliver sat ord på livet.

En sang består af ord, toner og rytmer. Ordet rytme er græsk (*rhythmos*) og betyder bølgebevægelse, dvs. regelmæssig vekslende. Rytme er altings orden – et organisationsprincip, der strukturerer og binder bl.a. ord eller toner sammen i sætninger eller melodier. Forskellige undersøgelser viser utvetydigt, at børn, der synger, har en tidligere sproglig udvikling end andre børn. Gennem sang og musikalsk beskæftigelse udvikles både sprog og talestemme, ligesom vejtrækning, frasering og artikulation kommer under kontrol.

Stimulans af den følelsesmæssige intelligens

Når børn synger sange, der vedrører bestemte emner, smelter deres indre og ydre verden desuden sammen. Digteren Dan Turèll skriver i forordet til sin bog *Lysets engel* fra 1989 om det indtryk sangen af samme navn gjorde på ham, da han i en alder af 10 år hørte den for første gang i forbindelse med morgensang på Vangede Skole: "*Da jeg hørte det første vers: "Lysets engel går med glans", besvimelede jeg for første gang i mit liv. Jeg faldt sammen*



og blev båret ind i klasseværelset, hvor jeg vågnede nogle minutter senere stadig mumlende, sagde de, om Lysets Engel. Dette billede var så stærkt og rent, at det kunne ramme selv en 10-årig skoledreng i hjertet eller livet.”

Hvis børn skal opnå psykisk sundhed i voksenlivet og evne til at klare sig i både nære og arbejdsmæssige forhold, er det vigtigt, at deres følelsesmæssige intelligens stimuleres i opvæksten – en intelligens, der bl.a. bygger på kvaliteter som selverkendelse, selvbeherskelse, indlevelsesevne og situationsformennelse.

I de senere år har man talt meget om den såkaldte kontekstualisering og distribuering af intelligensen. Det vil sige, at intelligens udvikler sig i et samspil med omgivelserne, og at intelligente handlinger ofte er et resultat af samarbejde mellem mennesker, ligesom en intelligent adfærd er at kunne gøre brug af sine omgivelser og at kunne etablere funktionelle systemer. Sangens og musikkens indflydelse på intelligensudviklingen kan ikke umiddelbart sammenlignes objektivt, idet den ikke kan vejes og måles og bearbejdes i tal efter naturvidenskabelige metoder. Ikke desto mindre tyder alting på, at musik kommer til at spille en ganske væsentlig rolle i det fremtidige intelligensbegreb. Musikkens betydning for udviklingen af intuition, lydhørhed og følelsesmæs-

sig respons er betydningsfulde faktorer i denne sammenhæng.

Musik er på den ene side en intelligens, der er uafhængig af de andre intelligenser, og på den anden side den intelligens, der har de stærkeste forbindelser til de andre intelligenser og derfor bedst kan styrke og koordinere disse og 'samle alle trådene'. Allerede i stenalderen havde musik en vigtig samlende funktion, og eksempler fra forskellige kulturer støtter opfattelsen af musik som et universelt fænomen og som en fundamental intelligens.

Den musikalske kompetence

For ikke så mange år siden var det udelukkende kvalifikationer, der blev efterspurgt i samfundet. Det er det naturligtvis stadigvæk, men i dag efterspørger man i lige så høj grad kreativitet og evne til at håndtere problemstillinger og til at udforme løsningsmodeller – med andre ord mennesker med en bred vifte af kompetencer. Det er lige præcis det, som en musikalsk opvækst kan skabe forudsætninger for. Der er intet, der som musik kan udvikle fantasi og kreativitet. Men at nå til en kreativ tænkning kræver et begrebsapparat – man må igennem barndommen have tilegnet sig det musikalske sprog og dets væsen.

Børn er samfundets vigtigste råstof – det er dem, der tegner fremtiden. Samfundet er økonomisk, socialt, psykologisk, kulturelt dybt afhængigt af, hvilke vilkår børn vokser op under, og hvordan det pædagogiske, sociale og kulturelle system fungerer. Børn bliver ikke ved med at være børn. De bliver voksne en dag og skal bære samfundet videre på bedst mulige vis.

Det er næppe svært at forestille sig, hvilke positive konsekvenser, det på alle områder vil have for et samfund, hvis det fremover kommer til at bestå af voksne borgere, der er vokset op med et liv i musik. Musikalske og musikalske borgere, erhvervsledere og politikere, der kan synge og spille sammen – både i direkte og i overført betydning.

I første omgang er det forældrenes beslutning, om deres barn skal vokse op i et musikalsk *miljø*, dvs. med gode musikalske *vaner* i dagligdagen, vaner, som gradvist bliver til *behov*, og behov, som skal kunne opfyldes gennem de *tilbud*, der bør være i et samfund – tilbud, der naturligvis forvaltes af professionelle, musikalske formidlere som for eksempel musikere og musiklærere. Og det betyder, at det i anden omgang er politikernes beslutninger, det handler om. For disse tilbud skal planlægges pædagogisk, så de hænger sammen og således, at børn gennem meningsfulde aktiviteter og oplevelser, får mulighed for en konsekvent, kontinuerlig udvikling af deres musikalske interesser, evner og muligheder.



Inge Marstal er professor i musikpædagogik og hørelære ved Det Kgl. Danske Musikkonservatorium. Hun er forfatter, foredrags- og kursusholder inden for emnerne børn, musik og personlighedsudvikling og har udgivet flere lærebøger om musikmetodik for både helt små og større børn, bl.a. *Håndbog til Musikundervisning 1 og 2* (1983/86), *Musikalsk Legestue* (1988), *Musikpædagogik på basis af Kodály's pædagogiske filosofi* (1991/97), *Musik med de små* (2004) og *Dit musikalske barn* (2004).

inge.marstal@dkdm.dk

LITTERATUR

- Derno, H., Poulsen, Ryberg, Tandgaard** (2000): *Brøndums Danske Lov*, Brøndums Forlag.
- Løgstrup, K. E.** (1983): *Kunst og erkendelse*, Gyldendal.
- Marstal, I.** (2004): *Dit musikalske barn*, Aschehoug.
- Marstal, I./Riis AM.** (2004): *Musik med de små*, Edition Wilhelm Hansen.
- Pahuus, M.** (1983): *Livet selv*, Philosophia.
- Rye, H.** (1997): *Tidlig hjælp til bedre samspil. Nye metoder og nye muligheder*, Munksgaard.
- Turèll, D.** (1989): *Lysets engel*, udvalgte digte af B. S. Ingemann, Gyldendal.
- Ziehe, Th.** (2003): *Dannelse og refleksivitet*, interview i *Asterisk* 10/03, DPU

CHAMPAGNEGALOP OG CIRKUSHESTE

Tag kroppen med til sang og dyrk spontaniteten – et par af de gode råd, som gives af musikpædagog Grete Granerud. Hun introducerer her til sang, musik og fortælling i de små børns hverdag

AF GRETE GRANERUD

Livet er anderledes, før man lærer at læse. De mindre børn hører, oplever og husker. En sang er ikke noget, der læses fra en sangbog. Sangen lever som fortælling eller bare som dejlige ord, der smager godt på tungen. I gamle dage sang folk lange sange. Vi kender middelalderviserne. Fx *Ebbe Skammelsøn* i den korte udgave, hvor man kan nøjes med 33 vers. En lang fortælling, som nok kan leve op til mange af dagens gyser- og splatterfilm. Handlingen har stået lyslevende i hovedet på folk, mens de sang og dansede sig igennem den spændende og meget dramatiske historie. Det er anderledes i en alfabetisk kultur, og det er de små børns – endnu.

Når man sætter melodi til et vers eller en remse, så virker det som klister på hukommelsen. Vi lærer teksten mindst 10 gange så hurtigt, når der er en melodi. Eller måske kunne vi slet ikke lære en sang, hvis ikke det var for melodien. Et godt eksempel er alfabetisangen *ABC*, som mange (også voksne) synger i hovedet, når de skal orientere sig på et bibliotek eller slå op i en telefonbog.

Syng en fortælling

Mange børnesange er fortællinger. Der er eventyret, der ender godt som i *Tre små soldater*. Der er jeg-fortællingen med den personlige oplevelse og beretning i *Jeg ved en lærkerede*. Der er den skrupskøre eller groteske historie som i *Rapanden Rasmus* eller *Den lille frække Frederik*. Der er også sange, som slet ikke er børnesange, men som børnene har taget til sig og bruger, fordi de kan lide dem. *Langt oppe bag Norges kyster, der bor en enkemand* er et eksempel eller ved juletid *Kender I den om Rudolf*.

Der skal ikke så meget til. Vi kan glemme, at det kan være en stor oplevelse bare at synge *Mester Jakob* med det ene vers. Hvordan ser han ud, ham Mester Jakob? Hvorfor sover han, og hører han klokken, eller er der noget galt? Vågner han, og hvad sker der så? Der er nok at forundres over og digte videre på.

Hvorfor skal vi synge de gamle sange? Husk, for børnene er verden ny! Børnene vil besøge deres mormor og sige: Nu skal du høre en ny sang, jeg har lært! Og de vil blive overraskede over, at den sang kender mormor også. Det borger også for kvalitet, når en sang har overlevet i 50 år. Kun de bedste sange får lov at gå videre til de næste generationer.

Syng din egen fortælling

Skorstensfejren gik en tur er den nemmeste at bruge, hvis man vil lave sin egen nye sangfortælling sammen med børnene. Børnene skal da kende den rigtige sang; men derefter kan vi bare bruge den som skabelon. Sangen skal ikke rime, og man gentager bare den samme linje tre gange i hvert vers. Vi kan fortælle om os selv: vores skovtur, vores hulebygning, vores franskrødsbagning... Man kan også omsætte den historie eller billedbog, som den voksne lige har læst højt, til en sang, der bliver lavet sammen her og nu. Eller et af børnene fortæller en historie om, hvad der er sket derhjemme – måske fik katten killinger, og den beretning bliver så til en fælles sang. Af de gamle traditionelle børnesange er der andre, der heller ikke rimer, fx *Tornerose*, *Så går vi rundt om en enebærbusk*, *En jæger gik at jage*, *Tre små soldater*. De kan danne basis for andre fortællinger, hvor man bruger en melodi som skabelon.

Tag kroppen med til sangen

Oplevelserne med sangene kan blive større, hvis man udvider ordene ved at illustrere dem med fagter og bevægelser. Fagter hjælper hukommelsen og forståelsen, og gør mange sange sjovere at synge. Fagter kan blive et lille drama, der udfolder sig med den enkelte som skuespiller og hænder og krop som aktører. Der kan være fin-



gerlege, hvor fingrene spiller roller som i *Tommelfinger*, *tommelfinger, hvor er du*. Det kan også være, vi viser nogle af sangens ord. Der er de meget konkrete og motoriske sange, hvor vi synger om en legemsdel og samtidig peger på den og bruger den. Eller vi synger "bokser" og bokser samtidig vildt i luften. Vi leger *Vinduespudseren* og pudser fx en sky væk fra solen. For børn er det helt naturligt at sætte bevægelser til en sang. Hvis den voksne formidler gør det, så efterligner børnene umiddelbart. Man kan også finde på bevægelser sammen.

Det er en herlig leg at dramatisere sange. *Tornerose* er et eventyr. Det er også en sang, og den leges som en sangleg, der traditionelt er en dramatisering med faste roller: prinsessen, den onde fe, den unge kongesøn. Alle andre agerer det høje slot, tjørnehæk og folkemængde til sidst ved "Og nu skal alle more sig". Der er megen trykthed i det dramatiske projekt. Det er faste roller, og vi kender dem fra sangen. Ikke alle roller er hovedroller, og der er tidsbegrænsning på skuespillet; den onde fe er kun med så længe, vi synger om hende. Sange er gode til begynderdramatik, og forsigtige børn kan komme ud af busken og vælge en hovedrolle, når de har været med til den samme leg mange, mange gange. Hvis man har generte børn eller bare ønsker variation, kan man lave sangene som dukketeater. Det er ikke så konfronterende, når det er dukker, der optræder, som når man selv er fysisk involveret med hele sin krop.

En unik oplevelse af fællesskab

Samvær og fællesskab er stærke drivkræfter i den menneskelige udvikling, og med sang og bevægelse kan oplevelsen af fællesskabet blive helt konkret. Når vi synger sammen, deler vi oplevelser, tid og ord. Når vi yderligere inddrager krop og bevægelser, så spejler vi pludselig os selv i gruppen, når alle laver de samme bevægelser samtidig. Vi oplever synkronicitet.

Musiklege giver noget helt særligt til en gruppe, fordi vi arbejder i et fællesskab, der både kan ses, høres og mærkes med kroppen. Derfor er det så vigtigt at inddrage sang og musik, når man arbejder med børnegrupper. Du er ikke alene.

Spontansang

Børnene kan synge, når de forglemmer sig selv og har lyst til at give udtryk for deres følelser eller oplevelser. Børn digter deres egne sange og fortællinger, der giver udtryk for deres følelser, stemninger og historier lige her og nu. Hvad hjertet er fuldt af, løber munden over med. Børnene synger spontant på deres helt egen melodi. Men jo flere sange og musikstykker børnene kender – jo



mere man synger sammen med dem og jo mere musik, de har hørt – desto større musikalsk 'ordforråd' får de til deres rådighed. Den voksne formidler kan optræde som et godt eksempel og selv improvisere egne sangshistorier og prøve at få sangsamtaler i gang med børnene og kan på den måde vise, at det er 'socialt acceptabelt' at udtrykke sig på den måde.

Spontansang trives sjældent i et stort lokale med mange børn og meget larm. Hvis man vil give plads til børnenes personlige udtryk, så er det en god idé også at have små rum, hvor man kan lukke døren og være alene eller et par stykker sammen. Måske kan børnene selv optage det, de finder på, hvis de 'leger musik'? Gyngen på legepladsen har også vist sig at være et godt sted at synge og digte. Læg mærke til, hvor og hvornår den spontane sang trives, og dyrk vækstbetingelserne.

Hør musikken, brug kroppen

Der er meget rytmisk musik, der taler direkte til kroppen. Man kan ikke sidde stille, men får bare sådan en lyst til at danse. Vi kan hjælpe hinanden med at udvikle nye dansemåder ved at skiftes til at være den, der bestemmer, hvordan de andre skal danse. Det er enkelt, sjovt og svedigt. Men der er musik, der slet ikke taler til kroppen på den enkle måde. Det kan være etnisk musik, hvor man

måske skal opfinde sin egen rituelle stammedans. Vi hører elektronmusik og leger månelanding, og alle bevægelser skal simulere vægtløs tilstand. Eller hvis man skal danse til klassisk musik, så skal man måske have nogle modeller for både, hvordan man kan 'lege ballet', og hvilken historie vi skal vise. Den voksne kan bygge en fortælling ind i musikken og på den måde guide børnene til en fælles oplevelse.

Vi leger cirkus. Alle prøver at være stærk mand, vild løve, linedanser, akrobat osv. Forskellige sange danner ramme om cirkuslegen. En dag skal vi lege cirkusheste, vi skal lave et flot hestenummer til vores cirkus. Det er introduktionen, og så kommer *Champagnegalop* af HC Lumbye på stereoanlægget, og der skal spilles højt. Den allerførste gang, bare den ene gang, skal børnene lytte til hestenes musik, mens de bliver siddende på deres pladser i halvkredsen. Det er dejligt at se, hvordan børnene allerede er blevet programmeret til at være heste, de kan næsten ikke sidde stille, de dirrer, og de hopper på stedet. Næste gennemspilning, så er det bare ud på gulvet og være cirkushest. Senere bliver hestene måske delt ind i grupper, der optræder til hver deres del af musikken. Det er rytmikpædagogen Ingrid Oberborbeck, der har 'opfundet' hestelegen. Børnene glemmer aldrig det stykke musik.

Men når læreren guider, låses den individuelle og følelsesmæssige oplevelse af musikken fast. Derfor er det vigtigt at lytte til musik på andre måder også. Måske med papir, farver og en pensel i hånden, hvor man kan male sine indtryk. Eller man kan samtale om musikken, måske mens den spiller: Hvad tror du, der sker nu? Man har retten til at danne sine egne billeder i og af musikken samtidig med, at man kan have ønsket om at forstå andres oplevelser af det samme – eller hvad komponisten selv havde tænkt, da han skrev musikken.

I det beskrevne er der brugt mange traditionelle sange – for at så mange som muligt skulle kende sangen. Der er mange andre muligheder i musikkens verden.

*”Børnene kan synge, når de for-
glemmer sig selv og har lyst til at
give udtryk for deres følelser eller
oplevelser. Børn digter deres egne
sange og fortællinger, der giver
udtryk for deres følelser, stemnin-
ger og historier lige her og nu.”*



Grete Granerud er musikpædagog og komponist og forfatter til musikpædagogisk materiale, bl.a. serien *Musisk indskoling* med 14 emnehæfter med idéer til musikaktiviteter for de 3-9 årige.

grete.granerud@skolekom.dk

Illustrationer

Louis Petersens Børnegård, Frederiksberg 2006

Side: 06, 12, 37, 41, 42, 69, 70 og 73.

Sesam, Ballerup 2006

Side: 8

Den rytmiske Børneskole, København 2006

Side: 15, 18 og 101

Den rytmiske Børneskole, København 2005

Side: 45

Dyveke Skole, Amager 2006

Side: 49 og 50

Nationalmuseet 2005

Side: 53 og 57

Cirkus Dannebrog, København 2001

Side: 58

Filmhuset 2006

Side: 61, 65, 66 og 104

Frilandsmuseet 2006

Side: 77, 79, 83 og 84

Musikskolen, København 2006

Side: 87, 95, 96, 98 og 102

Louisiana 2006

Side: forsiden, 16-17, 21 og 23

Allerød Bibliotek 2004

Side: 88

Birkerød Bibliotek 2006

Side: 33, 91 og 92

Kongelige Teater 2004

Side: 29



**Fokusgruppen om formidling
til små børn**

Line Arlien-Søborg

Det Danske Filminstitut,
august 2004 – juni 2006

Bente Buchhave

Biblioteksstyrelsen,
august 2004 – november 2004

Benedicte Helvad

Børnekulturens Netværk,
august 2004 – juni 2006

Anna Katrine Korning

Dansens Hus,
august 2004 – juni 2006

Brit Borum Madsen

Biblioteksstyrelsen,
november 2004 – december 2005

Ann Poulsen

Biblioteksstyrelsen,
januar 2006 – juni 2006

Lise Skytte-Jacobsen

Kulturarvsstyrelsen,
august 2004 – februar 2006

Fokusgruppen har desuden haft professor Beth Juncker tilknyttet som konsulent.

SLIP FORTÆLLINGEN LØS

Kunst- og kulturformidling
til de 3-6 årige

Udgivet af

Børnekulturens Netværk,
Nyhavn 31 E, 1051 København K,
tlf. 33 73 42 03, e-post bkn@bo-
ernekultur.dk

Redaktion

Børnekulturens Netværk:
Konsulent Benedicte Helvad
Redaktør Trine Møller Madsen

**Grafisk tilrettelæggelse
og produktion**

Adman Kommunikation Aps

Foto

Henning Hjorth

Tryk

Kailow Graphics

ISBN-nr.: 87 87882 52 3
Elektronisk ISBN-nr.:
87 87882 53 1

© Forfatterne og Børnekultu-
rens Netværk, København 2006.
Der kan citeres frit fra antologi-
en med kildehenvisning.

Børnekulturens Netværk – Hvem er vi?

Børnekulturens Netværk er kulturministerens og Kulturministeriets rådgivende organ for børnekultur. Netværket blev dannet i januar 2003 som et samarbejde mellem fire af ministeriets centrale styrelser: Biblioteksstyrelsen, Det Danske Filminstitut, Kulturarvsstyrelsen og Kunststyrelsen. I november 2005 blev Netværket udvidet med repræsentanter fra Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender og Undervisningsministeriet.

Børnekulturens Netværk skal skabe større sammenhæng i de statslige bevillinger til børnekultur og mere helhed i arbejdet med børnekulturens mange facetter. Netværket skal inddrage kulturinstitutionerne og organisationerne inden for ministeriets fagområder i arbejdet, og det skal skabe dynamik og synergi i udviklingen i et samspil mellem det nationale, regionale og lokale niveau.

Børnekulturens Netværk er udtryk for en ny måde at organisere børnekulturarbejdet på, hvor de statslige institutioner hver især og sammen skal yde deres bidrag og skal påtage sig deres del af det fælles ansvar for, at intentionerne bag det nye netværk kan lykkes bedst muligt.

Netværket har følgende sammensætning:

Bibliotekskonsulent *Ann Poulsen*

Biblioteksstyrelsen

Centerleder *Charlotte Giese*

Det Danske Filminstitut

Museumskonsulent *Charlotte Hansen*

Kulturarvsstyrelsen

Specialkonsulent *Aase Hofmann*

Kunststyrelsen

Fuldmægtig *Charlotte Meiborn*

Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender

Pædagogisk konsulent *Helle Beknes*

Undervisningsministeriet

Netværkets sekretariat har adresse hos Biblioteksstyrelsen. Sekretariatet består af:

Sekretariatsleder *Jan Helmer-Petersen*

Konsulent *Benedicte Helvad*

Konsulent *Merete Dael*

Assistent *Annelise Lindstrøm*

Børnekulturens Netværk, Nyhavn 31 E,

1051 København K

Tlf. 33 73 42 03, e-post bkn@boernekultur.dk

Læs mere om Børnekulturens Netværk på hjemmesiden www.boernekultur.dk eller på børnekulturportalen www.boernogkultur.dk, hvor man også kan tilmelde sig nyhedsbrev.

Publikationer fra Børnekulturens Netværk

Formidlingens Kunst – Et fælles ansvar for børn og kultur

Handlingsplan for Børnekulturens Netværk 2004-2005. En beskrivelse af baggrunden for oprettelsen af Børnekulturens Netværk og de handlinger, som blev besluttet for Netværkets første to år. 24 sider. Udgivet i 2004. ISBN-nr. 87-87882-31-0.

Børnekulturens Netværk – Statusrapport 2004

En beskrivelse af Netværkets børnekulturaktiviteter i 2004 samt anbefalinger til kulturministeren om fremtidig indsats på børnekulturområdet. 52 sider. Udgivet i 2005. ISBN-nr. 87-87882-41-8.

Når børn møder kultur – En antologi om formidling i børnehøjde

En bred vifte af artikler og interviews, inspiration og gode råd, som kan fremme formidling af kunst og kultur til børn. 58 sider. Udgivet i 2006. ISBN-nr. 87-87882-45-0.

Børnekultur i hele landet – Handlingsplan 2006-2007 og Statusrapport 2005

Handlingsplanen for Børnekulturens Netværk 2006-2007 sætter fokus på arbejdet med børn og kultur i det nye Danmark efter kommunalreformen. Handlingsplanen er suppleret med en statusrapport for 2005. 52 sider. Udgivet i 2006. ISBN-nr. 87-87882-50-7.

Kommende udgivelser

Fortælling mellem børnekultur og børns kultur – fortælling som formidlingsform for 3-6 årige

Forskerrapport, skrevet af cand.mag. Gitte Balling fra Center for Kulturpolitiske Studier. Rapporten beskriver og evaluerer forsøgsordningen *Fortælling som formidlingsform for de 3-6 årige*, iværksat af Børnekulturens Netværk i Vejle Amt og Vestsjællands Amt. Planlagt udgivelse i juni 2006.

Tal om børnekultur

En børnekulturstatistik med resultaterne fra kortlægningen af børns kulturvaner, kulturforbrug og -produktion i 2004 samt statistikker, oversigt og meget andet. Planlagt udgivelse i juni 2006.

Kunst i børns dagligdag

Tre informationspjecer til henholdsvis dagtilbud, skole- og fritidssektor, der inspirerer til og vejleder om mulighederne for børns møde med kunst og kultur. Planlagt udgivelse i august 2006.

Alle publikationer gratis og kan bestilles på telf. 33 73 42 03 eller downloades på www.boernekultur.dk

Med forbehold for ændringer



Slip fortællingen løs er en antologi om kunst- og kulturformidling til de 3-6 årige. Den brede vifte af artikler tager alle afsæt i fortællingen som særlig formidlingsform til de små børn – både overordnet og med fokus på hver enkelt kunstart. Indfaldsvinklerne er både teoretiske og praktiske, og antologien rummer alt fra forskning og baggrundstof til konkrete eksempler, ideer og inspiration til formidling af kunst og kultur til små børn.

Slip fortællingen løs henvender sig til alle, der beskæftiger sig med kunst- og kulturformidling til de 3-6 årige – kunstnere, museumsfolk, filmformidlere, bibliotekarer og pædagoger, konsulenter, forskere og studerende på området.

Børnekulturens Netværk har i sin handlingsplan for 2004 -2005 haft formidling til små børn som et af sine indsatsområder. Netværket nedsatte i 2004 en fokusgruppe, som har arbejdet med temaet Fortælling til de 3-6 årige. Et af resultaterne af dette arbejde er denne antologi.

Læs mere om Børnekulturens Netværk på www.boernekultur.dk



KULTUR 
MINISTERIET

Børnekulturens Netværk