

Kulturbørnehaven

Rationaler og praksis i børnekulturformidling



Af Signe Lebahn & Sofie Mechlenborg Højrup

Type 1: Afhandlingsspeciale
Vejleder: Charlotte Kroløkke
Syddansk Universitet

Abstract

The Cultural Kindergarten

Rationales and Practice in Interactive Cultural Communication with Children

Research domain

In recent years, there has been an increased focus on the importance of children meeting art in a young age along with the launch of a number of new initiatives to create lasting partnerships between cultural and educational or pedagogic institutions. Amongst them are the Cultural Kindergarten, a partnership between a ‘culture school’ and a kindergarten, which this thesis makes a study of. Across societal institutions, there seems to be a more or less general consensus about the importance of children meeting art. This increasing focus and consensus make us wonder, what the reasons for introducing children to art and culture are, and furthermore how the everyday practice of interactive cultural communication is influenced by this. These are the issues of this thesis.

The two primary questions to address the issues are: *“What rationales for the interactive cultural communication with children in the Cultural Kindergarten can we identify in the partnership, and what kind of practice does these rationales produce?”* and *“How can we understand the relationship between rationales and practice?”*.

The thesis answers these questions through a philosophic hermeneutic endeavour, so as to trace the development of our own understanding, when studying the Culture Kindergarten. On the basis of Hans-Georg Gadamer’s concepts of understanding, the aim is to create and achieve fusion of horizons, that will expand and heighten our knowledge of the field of study, both in terms of the practice of the Cultural Kindergarten and the general field of cultural communication with children. The empirical data that we base this expansion of understanding on is gathered by the use of fieldwork methods, respectively participant observation, interviews and what we call ‘work-and-talk’. By the complimentary employment of these, we access both the articulated and practical knowledge in and of the field.

The analytic conceptualization, whereby we extend our understanding, is based both on concepts drawn from the field of cultural policy and several concepts of children’s culture. With reference to the former, we make use of Dorte Skot-Hansen’s empirically based analytical concepts of a number of rationales based in respectively an instrumental and expressive logic of

cultural policy. These concepts are then employed in the framework of children and culture, as to where we take our point in Beth Juncker's historical analysis of important concepts and development of new concepts. This provide us with an overall (although divergent) conception of child culture, which explore the relations between the aesthetic and the pedagogy.

Analytical findings

Before we did our research in the cultural kindergarten, our pre-understanding was, that the production of art and culture in the contexts of public institutions often has a purpose other than itself – that it is an instrument for something else. During our empirical research, we found that the actors of the Cultural Kindergarten had an orientation towards processes of the situation instead of towards a final product. This we could explain through the expressive logic. Nevertheless, we find, that the instrumental logic is also present, because of the intention of giving/“handing over” something to the kindergarten children or the pedagogues, and in this case the communication becomes an instrument for that. However, through the application of performative theory, we are able to understand this ‘handing over’ as a doing rather than a being, which means that ‘the handing over’ is brought back into the actual situation of what we find is a performative artistic practise. We come to understand this as wanting to hand

over possibilities of expression to the children through the artistic practise. We find that handing over options of expression on the one hand means to allow the child/the individual to participate in the (concrete or abstract) community by performing, in a way that the social norms allow in the shared situation. In this way, we still see an instrumental agenda of ‘bildung’ that is reminiscent of the aims that the old concept of children’s culture is based on, although here based in an agenda of democratic participation, rather than enlightening education. On the other hand, it also means to hand over the possibility of performing differently and hereby expanding the existing possibilities.

The overall finding of the thesis is that the dichotomous relationship between the instrumental and expressive logic, that we find in both the policy-concepts and the concepts of children’s culture, cannot explain or address the paradoxicality that we find in the empirical practice. We trace this to a fundamental performativity of the practice, and propose that this is better understood by a dynamic shift of attention towards the unity of the situation, as e.g. Deleuze and Guattari offers with the concepts of assemblage and rhizome. This is also suggested as to further expand the understanding of the practice and rationales in interactive cultural communication with children.

(Characters including spaces in the abstract: 5103)

Indholdsfortegnelse

Abstract.....	2
Indholdsfortegnelse	4
Liste over figurer	6
Indledning.....	7
Specialets genstandsfelt.....	9
Specialets opbygning.....	12
Læsevejledning	12
Videnskabelig tilgang.....	14
Bevægelse med den filosofiske hermeneutik	15
Første ophold: ved væren.....	16
Andet ophold: ved fordommene.....	18
Tredje ophold: ved forståelseshorisonten	19
Fjerde ophold: ved horisontsammensmeltningen.....	20
Metodisk tilgang	23
Casestudie og feltarbejde.....	24
Deltagerobservation	26
Interview.....	27
Work-and-talk	29
Analysestrategi.....	31
Første trin: Analyser i felten	32
Andet trin: Kortlægning.....	32
Tredje trin: Mønsteranalyse.....	34
Fjerde trin: Formidling	35
Teori.....	36
Instrumentel og ekspressiv logik.....	37
Børnekulturbegreber	40
Performativitetsbegrebet.....	43
Introduktion til Kulturbørnehaven.....	45
Rammer for Kulturbørnehaven	46
Forløbet.....	46
Aktørerne	47
Første dag hos Kulturbørnehaven	49
Analyse - kapitel 1	53
Projektbeskrivelsen	54
Proces og produkt.....	57
Produktorienteringen	60
Procesorienteringen	62
Forestillingen.....	67
Produktet vender tilbage.....	67

Analyse - kapitel 2	73
Overleveringen.....	74
Overleveringen som objekt.....	75
Overlevering som handling.....	78
Performativ praksis	81
Udtryksmuligheder	84
Analyse - kapitel 3	87
At danse for hinanden.....	88
Deltagelsesagendaen	89
At være en del af dansen	92
Fællesskaberne	92
Det abstrakte fælleskab.....	96
Deltagelse i fælleskabet.....	98
Analyse – kapitel 4	100
Om at gøre det samme og gøre noget andet.....	101
At danse på sin egen måde.....	105
Leg og legekultur/børns kultur	105
Opsummering på analysen	110
Diskussion.....	111
Elementer i formidlingssituationen.....	113
Formidlingssituationen som assemblage.....	119
Metodologisk diskussion og vurdering.....	123
Det videnskabelige grundlag.....	124
Metoderne	125
Konklusion og perspektivering	128
Analysens fund.....	129
Perspektivering.....	131
Litteratur	133
Bilagsliste	138

”Når man mærker noget, når man føler noget, så gør vi det fordi, vi er mennesker, fordi vi oplever nogle ting, som vi tager ind. Så kan man gå ind og omforme det til noget, som man så udtrykker”

– Nanna, danseunderviser hos Kulturbørnehaven

Liste over figurer

FIGUR 1: SPECIALETS GENSTANDSFELT (EGEN UDARBEJDELSE).....	9
FIGUR 2: SPECIALETS OPBYGNING (EGEN UDARBEJDELSE).....	12
FIGUR 3. DEN FILOSOFISK HERMENEUTISKE CIRKEL (INSPIRERET AF ALVESSON AND SKÖLDBERG (2008, P. 200)).....	18
FIGUR 4 - UNDERSØGELSENS EMPIRISKE MATERIALE (EGEN UDARBEJDELSE).....	30
FIGUR 5 – ANALYSESTRATEGIENS TRIN (EGEN UDARBEJDELSE)	32
FIGUR 6: INSTRUMENTELLE RATIONALER (INSPIRERET AF SKOT-HANSEN 2006, FIGUR 1).....	38
FIGUR 7: DEN EKSPRESSIVE LOGIK (INSPIRERET AF SKOT-HANSEN 2006, FIGUR 2).....	39
FIGUR 8: UDVIDELSEN AF VORES FORSTÅELSESHORISONT 1 (EGEN UDARBEJDELSE).....	71
FIGUR 9: UDVIDELSEN AF VORES FORSTÅELSESHORISONT 2 (EGEN UDARBEJDELSE).....	98
FIGUR 10: UDVIDELSEN AF VORES FORSTÅELSESHORISONT 3 (EGEN UDARBEJDELSE).....	109
FIGUR 11: MENING UDEN FOR SITUATIONEN (EGEN UDARBEJDELSE)	113
FIGUR 12: MENING I SITUATIONEN (EGEN UDARBEJDELSE).....	114
FIGUR 13: FØRSØG PÅ AT VISE RATIONALERNE I PRAKSIS SOM ET ORGANISK RODNET AF RELATIONER (EGEN UDARBEJDELSE)	122

Indledning

I dette indledende afsnit fører vi læseren ind i formålet med specialet og den empiriske undersøgelse, det bygger på. Vi præsenterer specialets genstandsfelt og problemformulering, og beskriver hvordan, vi svarer på de spørgsmål, vi stiller. Desuden vil en skitsering af specialets opbygning og en læsevejledning være at finde sidst.

Der er stor bevågenhed omkring børn, kunst og kultur i disse år og ikke mindst på opbyggelsen af partnerskaber, der kan varetage udviklingen og formidlingen af børnekulturen. Kulturministeriet og Statens Kunstfond har lavet den ene pulje efter den anden til at støtte nye og længerevarende partnerskaber mellem kultur og skole/dagtilbud/etc., fx 'børn og unges billedkunstkompetencer' og 'lokale kulturtjenester'. Også med folkeskolereformen af 2014 kom der fornyet fokus på kunst og kultur i skolen med 'åben skole'. Der virker til at være stærk konsensus om, at børnene i Danmark skal møde kunst og kultur. Hvorfor er det dog vigtigt? Det er fra denne undren, vi starter dette speciales undersøgelse. Hvad er det i det møde, der (lidt polemisk) gør det værd at bruge offentlige kroner på?

Både det børnekulturelle og det bredere kulturpolitiske felt har i forbindelse med denne debat været præget af en omfattende instrumentalisering. Det ser vi fx tydeligt, når kunsten og kulturen kommer ind i skolen, og her skal der leve op til diverse læringsmål og Fælles Mål. Det har vi som specialestuderende også oplevet på egen krop, da vi begge har arbejdet ved offentlige kulturinstitutioner i Odense. Her har vi set, hvordan kunsten og kulturen ofte bliver et middel til at fremme andre områder, det være sig økonomi-

ske, velfærds-mæssige eller uddannelses-mæssige mål.

Hvis vi her tidligt i projektet skal inddrage en central stemme, der kan introducere os til dette felt, så er børnekulturforskeren Beth Juncker et godt bud. Hun beskriver, lidt skarpt trukket op, hvordan børnekulturformidlingen op til slutningen af det 20. århundrede har været karakteriseret ved en instrumentel logik, især forbundet til oplysningstidens dannelses-tænkning og et pædagogisk-psykologisk udviklings-paradigme. Med denne logik har kultur førhen været noget, voksne havde, og som i de rette doser, ligesom medicin, kunne gives videre til børn. Selv foreslår Juncker til gengæld at anvende en æstetisk optik i børnekulturfeltet, der har øje for den måde, hvorpå børn er 'i kultur' og dermed allerede er æstetisk kompetente væsner (Juncker, 2006b).

Det er på denne baggrund, at vi går til børnekulturfeltet gennem partnerskabet mellem en kulturskole og en børnehave. Kulturbørnehaven, som er undersøgelsens case, ser vi nemlig som et nøgleeksempel på den moderne kobling mellem det pædagogiske og det æstetiske, der er til stede i børnekulturfeltet. Det er sigende, at da vi møder Kulturbørnehaven første gang, siger lederen, at der er 'forskellige sprog' blandt partnerskabets aktører. Hun taler selvfølgelig i overført betydning her, og det sætter tanker i gang hos os, blandt andet om forskellige sprog også betyder forskellige opfattelser af børn og af kultur. Bety-

der det forskellige grunde til at lave formidlingen? Og ikke mindst hvilken formidlingspraksis fører det til i dette ægteskab mellem kulturskolen og børnehaven? Kulturbørnehaven er således et oplagt sted for os at hente empiri, idet det lige præcis er her, begreberne om børn og kultur, pædagogik og æstetik mødes.

Specialet placerer sig i dette felt, det vil sige børnekulturformidlingens bevægelse fra en oplysende og dannende plads til en æstetisk og kulturel plads (med en lidt grov skelnen). Vi ønsker at prøve nogle af disse tanker af op mod en praktisk case. Hvordan holder idéer, teorier og politikker op mod den praksis, der faktisk er ude i de danske børnehaver? Det er en helt essentiel del af vores samfund, der er på spil; nemlig hvordan vi opfatter og fører børn ind i selve vores kultur.

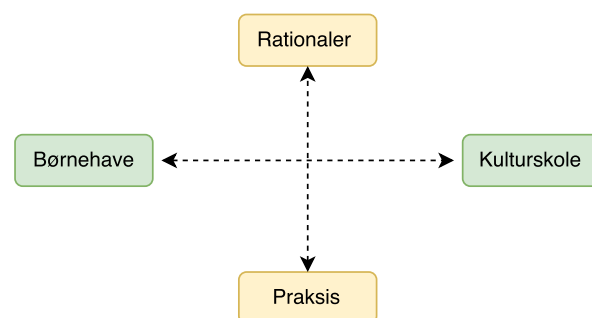
Specialets genstandsfelt

Specialets genstandsfelt er indkredset af forsknings- og praksisfeltet omkring børnekultur, af det kulturpolitiske analytiske begreb om rationaler og af den konkrete case, vi undersøger, der består af et partnerskab mellem en kulturskole og en børnehave. Dette genstandsfelt, som vi illustrerer i figur 1, vil vi herunder kort redegøre for, således at vi herudfra kan formulere specialets problemformulering.

Ved at beskæftige os med praksis og rationaler for børnekulturformidling lægger vi os både ind i børnekulturens forsknings- og praksisfelt. Hvor

børnekulturformidlingen indtil engang i 80'erne overvejende var instrumentelt funderet, finder vi i dag et mere komplekst billede af forholdet mellem børn, kunst og kultur. Der er kommet andre målsætninger og rationaler til. Formidlingen af kunst og kultur fra voksne til børn har ikke nødvendigvis længere det mål at gøre børn til dannede, kompetente voksne. Der er til gengæld kommet fokus på den immanente værdi i den æstetiske oplevelse og i børnenes møde med kunsten og kulturen. Denne udvikling hænger ifølge Beth Juncker sammen med, at voksnes syn på børn i samme periode har ændret sig (2006b). Fra at forstå børn som 'becomings', som umodne og ikke kompetente voksne i deres vorden, kom en udbredt forståelse af børn som 'beings', som værende hele subjekter i deres egen ret. Denne udvikling, der har præget både det børnekulturelle forsknings- og praksisfelt, finder vi sideløbende også inden for det kulturpolitiske begrebsapparat.

Inden for det kulturpolitiske felt ser vi en conceptualisering af de legitimationer for den førte kulturpolitik, som tages i brug og udøves, hvilket



Figur 1: Specialets genstandsfelt (egen udarbejdelse)

kulturforsker Dorte Skot-Hansen (2006) italesætter som rationaler. De ligger ofte i krydsfeltet mellem oplysning, social forandring, økonomisk vækst og underholdning, men der arbejdes desuden også med rationaler, der ligger uden for det instrumentelle. Skot-Hansen foreslår netop at udvide rationalernes analytiske apparat med en ekspressiv logik, hvilket spejler den ovenfor beskrevne udvikling inden for børnekulturen. Her genfinder vi således et nyere fokus på den egen-værdi, som den æstetiske oplevelse eller erfaring har i sig selv. Inden for både børnekulturen og den generelle kulturpolitik er der herved sket en udvikling, der komplicerer (eller som virker til at gå imod) den ellers tidligere forholdsvis uimod-sagte instrumentalisering af kunsten og kulturen. Det er denne udvikling af rationalerne i børne-kulturen og kulturpolitikken, som vi med specia-let tager op.

Feltet mellem kulturpolitik og børnekultur er relativt ubeskrevet. Med artiklen ”Det er i mødet, det sker” (2011) finder vi dog et eksempel på, at kulturforsker Gitte Balling baserer sin analyse på både børnekulturen og kulturpolitikken be-grebs- og forståelsesramme. Hvor Ballings un-dersøgelse går fra de kulturpolitiske rationaler og logikker og derfra vender blikket mod kultur-formidlingspraksisser, går vores erkendelsesinte-resse dog fra en indsigt i børnekulturformidlin-gen i praksis til en identifikation af de rationaler, der her findes, og dermed en forståelse af hvor-dan disse ting spiller sammen. Denne vinkling i

specialet bygger vi desuden på, at der findes en hvis efterspørgsel på netop empirisk baserede undersøgelser af dette felt. Den norske forsker i kunstformidling og pædagogik Jorunn Spord Borgen efterspørger netop empirisk baseret vi-den og tænkning om kunstformidling og begrun-delserne herfor (Borgen, 2006, p. 119). Denne efterspørgsel bunder måske i, at børnekulturfeltet som sådan er både et forsknings- og praksisfelt, men ifølge Beth Juncker mest det sidste (Juncker, 2006b, p. 30).

Måske netop derfor har videnskabelsen inden for feltet en balance at opretholde, som Borgen her påpeger: ”Diskussioner om kunstformidling må derfor enten forbli svært generelle eller svært specifikke, og ingen av delene lar seg rendyrke i møtet med den empiriske virkeligheten” (Borgen, 2006, p. 119). Dette speciale tager net-op udgangspunkt i den empiriske virkelighed, således at vi kan skabe viden, der kan give dybere forståelse af og diskutere både det konkrete og det specifikke i børnekulturfeltet.

På denne baggrund lyder vores problemformule-ring således:

Hvilke rationaler for Kulturbørneha-
vens børnekulturformidling kan vi
identificere i partnerskabet, og hvil-
ken praksis udmønter disse sig i?

Hvordan kan vi forstå forholdet mel-
lem rationaler og praksis?

Specialets undersøgelse og således besvarelsen af problemformuleringen skal ses som et forsøg på at opretholde den balance, som Borgen beskriver, mellem en generelt funderet teoretisk diskussion af kunst- og kulturformidlingen og den specifikke og konkrete formidlingspraksis, som sker i partnerskabet.

Det gør vi ved at basere undersøgelsens videnskabs-teoretiske forståelsesramme på den filosofiske hermeneutik, hvormed vi har en ontologisk funderet, praksisrettet tilgang til genstandsfelt. Her baserer vi os især på Hans-Georg Gadamer's *Sandhed og metode* (2007/1986). I denne bog forstår Gadamer det som et grundvilkår, at mennesket er i verden, og at denne såkaldte væren-i-verden er givet af forståelse. Specialets udfoldelse er i Gadamer'sk forstand et udtryk for, hvordan vores forståelseshorisont udvider og forandrer sig: fra vores første fordom om feltet til nye forståelser, der opstår undervejs.

Det analytiske begrebsapparat, hvormed vi udvikler vores forståelse, bliver eklektisk. På den ene side er vi funderet i den kulturpolitiske forståelsesramme, som især bidrager med begreber om rationaler og logikker. Herfra henter vi således begrebet om rationaler hos tidligere nævnte Dorte Skot-Hansen, om end vi netop for størstedelen af specialets vedkommende ikke bruger det som policyanalytiske begreber, men i stedet sætter det ind i en børnekulturel forståelsesramme på den anden side. Hos Skot-Hansen finder vi, at

rationalerne inden for kulturpolitik dybest set kan forbindes med forskellige logikker, henholdsvis instrumentelle og ekspressive, og det er i disse logikker vi finder forbindelsen med det børnekulturelle felt. Således bliver de sat ind i den børnekulturelle forståelsesramme, som bidrager med overordnede børnekulturbegreber, der italesætter forholdet mellem pædagogik og æstetik.

Her trækker vi på ovennævnte Beth Juncker, som i sin disputats har lavet et overblik over børnekulturbegrebets udvikling gennem det 20. århundrede. Fra hende henter vi således både det, vi kan kalde 'det gamle (tredelte) kulturbegreb' og 'det nye (todelte) kulturbegreb', som vi forstår som udtryk for henholdsvis instrumentelle og ekspressive logikker, hvor indenfor bestemte rationaler for børnekulturformidlingen findes. Med den børnekulturelle forståelsesramme får vi desuden også praksis-begrebet. Idet børnekulturfeltet er særdeles tværfagligt funderet, er det svært at tale om det som et fagligt, teoretisk eller forskningsmæssigt samlet felt. Det der samler feltet er til gengæld 'praksis', altså selve udøvelsen af kulturformidling til, med og blandt børn (Juncker, 2006b, p. 30). På samme måde er det i en samlet formidlingspraksis, at de forskellige parter i Kulturbørnehaven, børnehaven og kulturskolen agerer. Praksis er på den måde det situerede fællesskab hvori selve formidlingen sker. Vi kan således forestille os, at der kan være flere

rationaler, men kun én praksis, i det forløb vi undersøger.

Specialets opbygning

Som illustreret i figur 2, vil vi efter denne indledning tage fat på vores videnskabelige tilgang til undersøgelsen, den filosofiske hermeneutik, og dernæst de metoder til empiriindsamling, som vi anvender. Herefter præsenterer og redegør vi for vores analysestrategi og de teoretiske udgangspunkter, vi har for undersøgelsen.

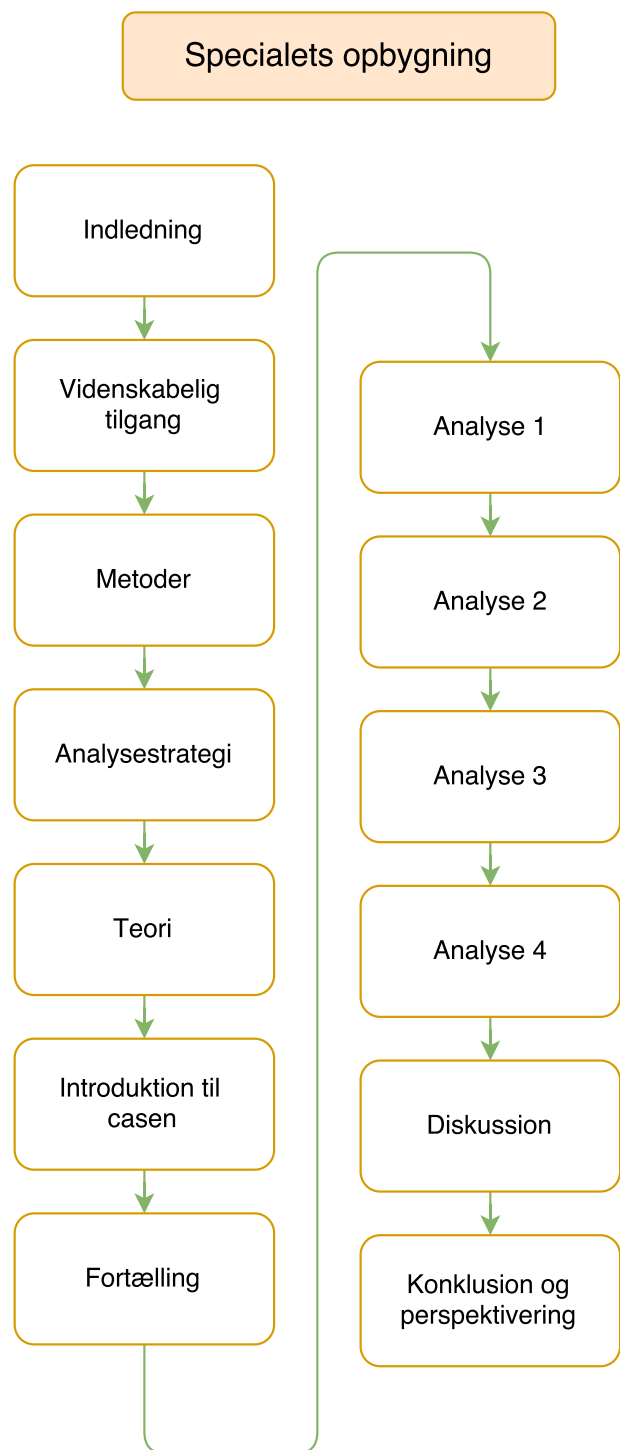
Det leder os til en praktisk introduktion af Kulturbørnehaven som case og efterfølgende en narrativt opbygget fortælling fra vores observationer, der også fungerer som introduktion til empirien. På denne baggrund indleder vi analysen, som er opdelt i fire kapitler, der alle bygger oven på hinanden forståelsesmæssigt.

Sidst diskuterer vi analysens resultater i forhold til den anvendte teori samt diskuterer og vurderer den videnskabelige tilgang og metode, som vi har taget i brug.

Afslutningsvis konkluderer vi på specialet og kommer med en perspektivering til vores undersøgelse.

Læsevejledning

Citater fra faglitteratur med en længde på mere end 30 ord fremhæves på en ny linje i specialet med orange skriftfarve. Til gengæld fremhæver vi alle citater fra interviews uanset længde på en ny



Figur 2: Specialets opbygning (egen udarbejdelse)

linje med orange skriftfarve, idet vi ønsker at betone og fremhæve det empiriske element i undersøgelsen.

Sekundære tekster citeres som udgangspunkt på originalsproget, såfremt dette er engelsk eller et skandinavisk sprog. Tekster på andre sprog citeres fra en dansk oversættelse, såfremt den eksisterer. Henvisninger er lavet i henhold til APA 6th style.

Med hensyn til anonymisering, så har vi, som det fremgår af samarbejdsaftalen mellem os selv og partnerskabet Kulturbørnehaven, aftalt at anonymisere alle medvirkende fra Kulturbørneha-

ven. Derfor har vi givet de medvirkende aktører pseudonymer. Aktørernes rigtige navne fremgår dog af de fortrolige bilag. Derudover er alle stedsangivelser og lokalitetsindikatorer fjernet. Dette er, fordi vi ikke anser hverken lokalitet eller personbestemmelse for relevant til at besvare specialets problemformulering. Citater fra interviewtransskriptionerne indledes altid med forbogstavet på den person, der taler. SL og SM henviser til os som interviewere, henholdsvis Signe Lebahn og Sofie Mechlenborg.

Den obligatoriske oversigt over fordelingen af specialets afsnit på forfattere findes i bilag 16.

Videnskabelig tilgang

I dette afsnit præsenterer vi den filosofiske hermeneutik, som undersøgelsen baserer sig på som videnskabelig tilgang. Undervejs vil vi opholde os ved fire grundlæggende begreber: væren, fordomme, forståelseshorisont og horisont-sammensmeltning. Desuden præsenterer vi undervejs en række metodiske principper, som kan udledes af den filosofiske hermeneutik.

Dette kapitel vil udforme sig som en bevægelse ind i og med den filosofiske hermeneutik; en bevægelse der svarer til den proces, vi har været igennem med specialet. Vi starter kapitlet med kort at præsentere vores valg af videnskabelige retning og vil derefter gøre nogle ophold på vores vej, hvor vi kortvarigt opholder os ved centrale begreber i den filosofiske hermeneutik. Gennem hele denne bevægelse skelner vi med inspiration fra Polkinghorne (2000, p. 460) mellem hermeneutik som en bestemt erkendelsesforståelse, og hermeneutik som en bestemt undersøgelsesmåde, hvorpå fordomme kan tilgås. Det betyder at vi ved hvert ophold laver en teoretisk redegørelse for de grundlæggende principper i filosofisk hermeneutik, der ligger til grund for de centrale begreber. Dette fungerer som en afdækning af fortolkningen som erkendelsesmåde. Hver af disse redegørelser fører desuden over i en afdækning af, hvordan den filosofiske hermeneutik fungerer som vores undersøgelsesmåde. Denne afdækning struktureres først og fremmest af tre metodiske principper, som vi anvender med inspiration fra Fredslund (2012), men der inddrages undervejs andre metodiske principper, som de udlægges hos fx Alvesson og Sköldbberg (2008).

Bevægelse med den filosofiske hermeneutik

Vores bevægelse mod og ind i den filosofiske hermeneutik starter ved et ophold, som vi gør os i starten af specialeprocessen. Vi er på dette tidspunkt i kontakt med de to ledere i Kulturbørnehaven, og har lavet en umiddelbar og foreløbig problemformulering, der spørger ind til hvilke rationaler for kulturformidling, der findes i feltet. Vi er på dette tidspunkt endnu ikke afklarede omkring, hvilken metodologi vi skal anvende for at besvare dette spørgsmål og føler derfor, at vi sidder fast. Det bliver tydeligt for os, at vi må træde et skridt tilbage og opholde os lidt ved vores problemformulering for at finde ud af, hvad det er for en viden, vi gerne vil skabe. Dette ophold udformer sig i bund og grund som en samtale om, hvad vores indledende hypoteser om feltet er, og det har især den betydning, at vi bliver opmærksomme på vores egen anvendelse af begrebet 'rationale'. Dette begreb må først og fremmest siges at være rettet mod feltets epistemer, altså den viden der er til rådighed for aktørerne og som bruges i feltet. Den viden der skabes her vil, om end meget relevant, dermed også befinde sig på et rent tænkningsmæssigt eller teoretisk plan. Vi er derudover også interesserede i at skabe viden om aktørernes praksis, men for at kunne gøre det, da må vi få et 'indefra'-blik fra netop praksis, og vi beslutter os derfor for også at beskæftige os med feltets ontologi. Især i den filosofiske hermeneutik er ontologi og praksis dybt forbundne begreber, og det er også her, vi finder det videnskabelige og filosofiske udgangs-

punkt for undersøgelsen, samt danner rammen for vores metodologi.

Det bliver også ved ontologien som begreb, at vi starter i dette afsnits videnskabelige udforskning. Først og fremmest vil det være nyttigt at definere begrebet i forhold til epistemologi, der handler om mulighederne for sand viden, dvs. hvad vi kan vide og hvordan vi kan vide det (Alvesson & Sköldberg, 2008). Begrebet ontologi dækker til gengæld over muligheder for væren, det vil sige de måder hvorpå noget overhovedet kan være til. Den tyske filosof Martin Heidegger tager i værket *Væren og tid* (2007/2001) sig af spørgsmålet om netop ontologien, og det er også i første omgang ham, vi vender blikket mod, idet han er grundlæggende for at forstå den filosofiske hermeneutik, som Gadamer senere udvikler.

Første ophold: ved væren

Vores første stop er altså et ophold ved Heideggers forståelse af ontologi, der bryder grundlæggende med den dualistiske opfattelse af erkendelsesrelationen mellem subjekt og objekt, som (til stadighed) præger megen forskning. Hvad enten der lægges vægt på subjektet eller objektet, forfalder der her ofte til enten relativisme, hvor al viden er relativ i forhold til ståsted og intet ståsted er privilegeret, eller til objektivisme, hvor det gælder om at erkende og forklare universelle lovmæssigheder om verden (Thisted, 2016, pp. 108-109). Heidegger påpeger derimod, at vi som mennesker er kastet ind i verden, at vi "are in the

matter and not simply enclosed in ourselves" som hans egen elev Gadamer, beskriver det (1984, p. 318). Opsplitningen af subjekt og objekt er dermed kun en sekundær forestilling, afledt af den primære værensbetingelse, som er en 'væren-i-verden', hvor vi altid allerede er til stede på en bestemt måde (Moules, McCaffrey, Field, & Laing, 2015, p. 25).

Et grundlæggende aspekt ved denne forståelse af væren, kan udtrykkes gennem et eksempel som Heidegger giver i forelæsningsrækken *Hvad vil tænkning sige?* (2012/1997), der rørte os på en anden måde, end hans normalt forholdsvis utilgængelige sprog. I denne tekst beder Heidegger os tænke, at vi stiller os foran et blomstrende træ. Træet står dermed foran os. Denne forestilling handler ikke blot om 'forestillinger' der foregår inde i hovedet på os. Tværtimod handler den om, at både vi og træet stiller sig frem for hinanden: "stillet ind i forholdet til og for hinanden, er træet og vi" (Heidegger, 2012/1997, p. 45). Træet er altså lige så meget som mennesket til stede i dette forhold, som noget værende. Dette billede vender i første omgang op og ned på, hvorledes vi forstår vores egen problemformulering. Det betyder nemlig, at vi ikke blot kan forstå formuleringen som et spørgsmål der går én vej, hvor forforståelser og rationaler udmønter sig i en bestemt praksis, og hvor det første er det, vi kan tænke og det sidste er det, vi kan se 'i virkeligheden'. I stedet må vi begynde at forstå begge disse former, som noget værende. Ligesom det blom-

strende træ faktisk i lige så høj grad forestiller sig for os, således at vi kan stille os hen foran det og forestille os selv det. Man kan sige at træet (eller i vores tilfælde Kulturbørnehaven) vil noget med os, ligeså vel som vi vil noget med det. Derfor må vi som en første konsekvens af dette drage, at vi må forsøge at lade Kulturbørnehavens praksis og rationaler tale ligeså meget til os, som vi taler til dem så at sige. Vi må kigge efter det som stiller sig foran os og ikke blot det, vi selv forestiller os.

Et andet aspekt af Heideggers ontologi må lige klargøres her for at kunne beskrive den næste konsekvens, vi drager. Det drejer sig om forholdet mellem det ontologiske og det ontiske; hvor det første som nævnt handler om væren, altså muligheder for at være, så handler det sidste om det værende, altså det der faktisk er. Menneskets måde at være i verden på kalder Heidegger 'tilstedeværen' (*dasein*), og det er givet ved, at vi forholder os til os selv som værende, at vi forstår vores eget værende gennem vores væren. Menneskets væren-i-verden er altså *som* forståelse så at sige (Heidegger, 2007/2001). Det betyder, at vi ikke kan beskrive det værende med et blik udefra, som det ses i en umiddelbart objektiv (epistemologisk) måde at beskrive mennesker på. I stedet må vi forstå eksistensen med et indefra-blik, gennem vores væren. Det er altså ontologiens retning; at forsøge at komme tættere på menneskets eksistens gennem et indefra-blik, og det er

også den anden konsekvens for os at kigge med dette blik og i denne retning.

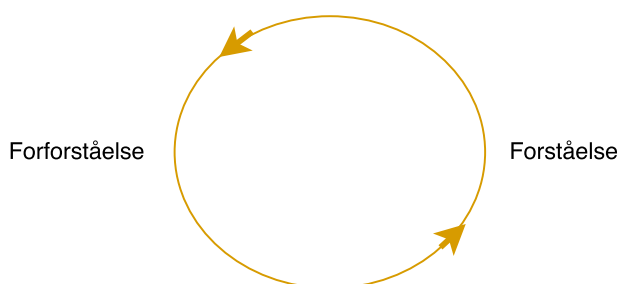
Med dette blik og denne blikretning kan vi bevæge os videre mod Hans-Georg Gadamer og den filosofiske hermeneutik. Den filosofiske hermeneutik, og måske især den fænomenologiske tradition, der ligger heri, har en mærkelig karakter af at være "strange and yet familiar at the same time", som videnskabsfilosoffen Henri Bortoft siger (2012, p. 17). For os føles det som om, at man meget af tiden står lige på tærsklen til forståelse, uden at kunne bevæge sig helt derover i den. Træder man over tærsklen kommer man måske *for* tæt på forståelsen, og så forsvinder den, fordi den mister sin 'anderledeshed'. Man kommer måske endda til blot at tage den med tilbage henover tærsklen igen, hvor den pludselig får et andet skær. Den ser helt anderledes, kedelig og grå ud, fordi den ikke hører til her. Bliver man stående dér på tærsklen, er det til gengæld som om, at man nogle gange får et enkelt glimt af forståelsen i sin klarhed. Man forstår pludselig med et udbrud hentet fra Gadamer: "so ist es!" (Gadamer, 2006). Blot et stykke tid efter spørger man dog sig selv igen: 'hvordan var det nu, det var?' Det er en bevægelse, hvor man hele tiden må stille sig der på tærsklen igen og igen for at forstå.

I tråd med, og baseret på Heideggers ontologi, er det et grundvilkår i Gadamers filosofiske hermeneutik, at mennesket er i verden, og at denne

væren-i-verden er givet ved forståelse, idet som han skriver i hovedværket *Sandhed og Metode*, “forståelse er selve det menneskelige livs oprindelige væremåde” (Gadamer, 2007/1986, p. 248). Desuden er det et grundvilkår, at al forståelse altid er fortolkning (ibid., p. 293). For at forstå dette, må vi kigge lidt nærmere på, hvad ‘forståelse’ betyder for Gadamer. Vi bevæger os nu ind og udforsker selve de centrale begreber i forhold til dette; fordomme, forståelseshorisont og horisontssammenmelting. Vores næste stop er således ved fordommene, som spiller en grundlæggende rolle i forståelsen, idet al forståelse i sin essens er fordomsfuld (ibid., p. 257).

Andet ophold: ved fordommene

Gadamer hævder, at det er ud fra fordommene, at forståelsen skabes, hvorfor fordomme, for at undgå de negative medbetydninger, også ofte kaldes forforståelser. Enhver forståelse bygger således på og er betinget af den forudgående forståelse: forforståelsen. Den hermeneutiske cirkel, dvs. fortolkningsprocessen, som herudfra kan uddrages ser dermed ud som figur 3.



Figur 3. Den filosofisk hermeneutiske cirkel (Inspireret af Alvesson and Sköldbberg (2008, p. 200))

Hvad er disse fordomme eller forforståelser, som forståelsen er betinget af? Først og fremmest er fordommene ikke negative udgangspunkter, som bør mødes med fornuft og kritik, sådan som det blev opfattet i oplysningstænkningen. Tværtimod indeholder begrebet ingen vurdering i sig selv. Fordommene er så at sige ikke selve dommen (eller forståelsen), men betingelsen for at man overhovedet kan komme til forståelse (Wind, 1976, p. 91). Fordommene er således de forudgående forståelser, der gør det muligt for os at forstå på ny. Dette betyder dermed ikke, at forståelsen lukkes inde bag en fordommens mur, men at fordommene er den måde, hvorpå vi velkommer det nye og den anderledes forståelse (Bernstein, 1983, p. 126). Vi ser derfor ikke fordomme, som noget vi skal forsøge at overkomme ude i feltet, men som noget altid tilstedeværende og definerende for vores forståelse. Derfor er de altid i spil, om vi erkender det eller ej. Vi bestræber os netop på at erkende vores egne fordomme, og at sætte dem i spil, således at vi kan se “...det, der viser sig i deres lys...”, som Gadamer betegner det (2007/1986, p. 342). Ved at være opmærksomme på konturerne af de fordomme, som vi har, inden vi tager ud, kan vi i højere grad se hvilke, der skygger for sagen selv i mødet med feltet. Vi kan dermed ikke stille os udenfor og gennemføre en neutral undersøgelse af genstandsfeltet. Nej, vi må bestandigt holde blikket rettet mod og i feltet, for at lade os bestemme af sagen i stedet for af upåagtet vanetænkning som

skjuler i stedet for at afdække (Gadamer, 2007/1986, p. 254).

Dette leder til det første af en række metodiske principper, som Hanne Fredslund udvikler ud fra den hermeneutiske filosofi; at man må starte med at bevidstgøre sig de fordomme, vi går ind i feltet og ud i felten med (Fredslund, 2012, p. 85). Det skal ikke forstås på den måde, at vi dermed udlægger et komplet kort over alle de fordomme, vi tager med os ud i felten og videre i undersøgelsen. Det ville for det første betyde, at vi skulle klarlægge hele den historiske bevidsthed, som vi forstår verden ud fra, altså en komplet umulighed. For det andet er det 'svære' ved at beskæftige sig med fordomme, at vi netop er ét med dem, og en stor del af dem er derfor skjulte for os. I stedet sætter vi os, inden vi bevæger os ud i feltet første gang, ned med en tredje mand for at afdække nogle af de hypoteser, forståelser, forventninger og ideer om den overordnede praksis og forskningsfeltet børnekulturformidling, om det konkrete partnerskab og om vores egen undersøgelse af dette. Dette blev stort set til de tanker, som vi præsenterede i indledningen. Desuden må hele dette kapitel, som behandler vores videnskabelige tilgang, også forstås som en afdækning af vores fordomme, altså hvorledes vi overhovedet kan skabe forståelse. Efter at have afdækket vores fordomme, både som en erkendelsesmæssig uomgængelighed og et undersøgelsesmæssigt udgangspunkt, bevæger vi os videre til vores næste stop. Begrebet fordom leder nem-

lig videre til begrebet forståelseshorisont, som vi nu vil beskæftige os med.

Tredje ophold: ved forståelseshorisonten

Man kunne fristes til at tro, at forståelseshorisonten er den samling af fordomme, som vi på et givent tidspunkt har, og det er da også delvist rigtigt ifølge Gadamer. Med horisontbegrebet får hele forståelsessituationen desuden også et historisk og kontekstmæssigt element, og det må endvidere også gøres klart, at ethvert fænomen vi ønsker at forstå har sin egen horisont. Forståelseshorisonten kan deraf beskrives som den vidde, udsynet har. Den inkluderer således alt, hvad der kan ses fra et bestemt punkt. Det er dermed det sted, hvorfra vi ser og hvorfra vores udsyn begrænses af vores fordomme. Når vi bruger begrebet om mennesket og dets tankevirksomhed, "...taler vi om at have en begrænset horisont, om en mulig udvidelse af horisonten, om at få åbnet op for nye horisonter osv." (Gadamer, 2007/1986, p. 288). Menneskets horisont ligger altså ikke fast, men flytter sig, når vi gør os nye erfaringer, og det er ikke op til os selv som subjekter at 'styre' horisonten, for som Gadamer skriver er horisonten "tværtimod noget som vi vandrer ind i og som vandrer med os" (Gadamer, 2007/1986, p. 290). Horisonten forandres og forskubbes til gengæld, når vi sætter vores fordomme på spil, og vi går fra fordom til forståelse. Man kan metaforisk sige, at der sker en horisontal bevægelse, en udvidelse af synsfeltet i forståelsessituationen.

Ydermere sker der dog også, hvad man kan kalde en vertikal bevægelse, en historisk betinget udvikling, hvor der hele tiden bygges oven på den allerede opnåede forståelse. Forståelseshorizonten er nemlig historisk betinget i den forstand, at vi som mennesker altid allerede er kastet ind i historien, og det er herudfra, vi har vores horisont, der således er blevet overdraget os af historien (Christiansen, 1997, p. 317). Horisonten må derfor både forstås som den enkeltes udkig men også som en del af en fælles 'overleveringshistorie', som fremskrives ved hver enkelt forståelse (Wentzer, 2007). Forståelsessituationen kan derfor endvidere forstås som, hvad Gadamer kalder en 'overleveringshændelse' fra fortiden til nutiden og fortolkningen som værende netop overleveringen. (Gadamer, 2007/1986, pp. 294-295) I det fortolkningen sker, bliver den historisk betingede horisont sat i bevægelse, den omformes og udvides, således at den optager den nye forståelse.

Når Hanne Fredslunds andet metodiske princip, som vi bruger, lyder, at man må "sætte sin forståelse i spil og derigennem sætte sin forståelseshorisont i bevægelse", handler det om at gøre sig åben over for, at ens horisont kan blive rykket (Fredslund, 2012, p. 86). At have denne åbenhed betyder i lige mål at have mod til at beskæftige sig med sine egne fordomme og lægge dem ud, samt at være opmærksom på, at vi forsøger at forene os med en allerede løbende historicitet. Vi må som studerende derfor være opmærksomme

på, hvad det er, der gerne vil frem i Kulturbørnehaven. Hvad det er, der bliver overleveret til os som en del af den situation, vi træder ind i. Hvad det er for et 'træ', der stiller sig frem foran os, når vi stiller os frem foran det, for at bringe en tidligere metafor på banen igen. For at komme så langt at disse overvejelser bliver relevante, må vi dog først finde ud af hvordan vi overhovedet forener os med situationens overlevering. Med andre ord: hvordan tager vi imod det budskab, der så kommer fra feltet, hvis vi er tilstrækkelig åbne? Det sker gennem det, Gadamer kalder en *horisontsammensmeltning*, og det er da også her, vi nu gør vores næste ophold.

Fjerde ophold: ved horisontsammensmeltningen

Gadamer skriver i hovedværket *Sandhed og Metode*, at "forståelse altid [er] den proces hvor i horisonter, der formodes at eksistere for sig selv, smelter sammen" (Gadamer, 2007/1986, p. 291). Forståelsen *er* altså selve horisontsammensmeltningen i sig selv. Spørgsmålet er imidlertid, hvad det er, der sker i denne sammensmeltning? Hvordan opnår vi den, således at vi opnår en ny forståelse og ikke blot reproducerer vores egne fordomme? Først og fremmest kan det siges, at horisontsammensmeltningen ikke er en sjælden art; det sker hele tiden. Hver gang vi forstår på ny, er det fordi vores horisont smeltes sammen med den horisont, der findes i det fænomen, som vi mere eller mindre aktivt prøver at forstå. Det betyder dog ikke, at de to horisonter bliver til én, hvilket

er en misforståelse, som begrebet ofte kan lede til, og som vi gentagne gange er stødt på i alt fra lærebøger til forskning indenfor kulturområdet. Derfor finder vi det også vigtigt at være helt præcise her, idet horisontsammensmeltningen – forståelsesbegivenheden i sig selv, er det tætteste vi kommer på en målsætning i vores speciale.

Så lad os forsøge at komme ud over idéen om to-bliver-til-én: Horisontsammensmeltningen handler om at komme til at 'kende' den andens horisont, og derudfra, som Alvesson og Sköldbberg formulerer det, at "succesivt förstå det främmande referenssystemet, samtidigt som detta leder till att vi undan för undan reviderer och/eller berikar vårt eget" (Alvesson & Sköldbberg, 2008, p. 245). Mødet med den anden horisont er således altid et møde med det fremmede, og ønsket om at forstå vil være en bevægelse mod en *fortro- liggørelse* med dette fremmede (Wind, 1976, p. 108). Det er fremmedheden selv, der rykker ved vores forståelseshorisont. Endvidere skal det heller ikke forstås sådan, at horisontsammensmeltningen er noget der sker mellem to subjekter og deres respektive horisonter. I stedet må vi forstå sammensmeltningen som dette, vi i det forrige afsnit kaldte 'overleveringen', hvor fortidens forståelser bliver til nutidens forståelse. Horisontsammensmeltningen er således betegnelsen for det øjeblik, det møde mellem horisonter, hvorved horisonterne forandres og omskabes i hinandens billede. Vi får i det øjeblik udvidet vores horisont, men i lige så høj grad får aktører-

ne forhåbentlig udvidet deres, og på den måde udvikles også den fælles forståelseshorisont som ligger i selve situationen til noget nyt.

Her er det relevant at tage det tredje (og for vores vedkommende sidste) af Hanne Fredslunds metodiske principper op: "at sætte sig i den andens sted" (Fredslund, 2012). For dette metodiske princip handler for os, netop om hvorledes vi som undersøgere kan tilgå situationen og dens aktører på en måde, som åbner op for horisontsammensmeltninger. At sætte sig i den andens sted vil netop ikke i den filosofiske hermeneutik betyde, at man overtager deres plads, holdninger eller meninger (det ville desuden være umuligt, idet vi i så fald skulle smide vores egen horisont væk, og det er som bekendt ikke engang en teoretisk mulighed). Det er lige præcis Gadammers pointe, at den klassiske hermeneutik, det vi også kender som bibelfortolkningslære, tager fejl når metoden går ud fra, at bibellæsere blot kan overtage de holdninger og meninger, der findes i teksten. Det er derfor, at Gadammers hermeneutik er 'filosofisk', fordi den handler om et fælles tredje, en sammensmeltning mellem tekst og læser, eller mellem subjekt og subjekt, der opstår ud af fortolkningssituationen. Fredslund selv forfalder desværre til noget der minder om klassisk hermeneutik, når hun taler om "at sætte sig i den andens sted". Selvom vi benytter Fredslunds metodiske principper som en ledesnor, så må det her siges at være for simpel en måde at formulere forståelsens dynamik på, som udelukker en ker-

neidé om fremmedhed. For at citere Gadamer direkte: ”At erkende sit eget i det fremmede, at føle sig hjemme i det, er åndens grundbevægelse; dens væren består i, at man vender tilbage til sig selv fra det andet” (Gadamer, 2007/1986). Således vil der i horisontsammensmeltningen ikke blot være en bevægelse mod den anden, mod feltet og mod situationen, der vil også være en bevægelse tilbage mod vores egen horisont, hvori den forrykkes.

Med disse tre kernebegreber; fordomme, forståelseshorisont og horisontsammensmeltning har vi altså et grundskelet af undersøgelsens grundlæggende videnskabelige tilgang og ambition: at sætte vores egne fordomme på spil, således at vi gennem gentagne horisontsammensmeltninger med feltet, dets aktører og teorien, der belyser genstandsfeltet, udvider den tilgængelige forståelse af, hvad der er på spil i den formidlingssituation som vi undersøger. I det næste vil vi beskæftige os med de metoder, hvorved vi indsamler undersøgelsens empiri.

Metodisk tilgang

I dette afsnit præsenterer vi undersøgelsens metodiske grundlag. Vi redegør således for casestudiet og feltarbejdet som grundlæggende undersøgelsestilgange og deres konsekvens for validitetsspørgsmålet. Desuden beskriver vi de tre metoder, deltagerobservation, interview og work-and-talk, som vi tager i brug under feltarbejdet til empiriindsamling.

I det følgende afklares det, hvilke metoder vi tager i brug i selve empiriindsamlingen. Disse metoder bestemmes af projektets overordnede formål, der som det fremgik af det forudgående afsnit især handler om at opnå horisontsammensmeltningen. Dette er en klar ambition for vores speciale, idet det vil være en forudsætning for at skabe ny viden om forholdet mellem rationaler og praksis i casens børnekulturformidling. Denne ambition kan endvidere udvides med en ambition for, hvilken slags ny viden vi gerne vil skabe. Vi er her inspirerede af Billy Ehn & Orvar Löfgrens artikel ”At analysere det oversete” (2017):

Ambitionen bliver at gribe det, der ikke så let kan indordnes i gængse narrative genrer om det personlige liv og samfundet, alt det, det kan være svært at sætte ord på. Det handler altså mindre om identitetsprojekter og mere om kulturelle kompetencer, om den implicitte viden, som mennesker sandsynligvis sjældent reflekterer over. (Ehn & Löfgren, 2017, pp. 137-138)

Det er denne ikke nødvendigvis udtalte viden, som vi søger, og som kan give os svar på, hvad der driver den praksis, der skaber og udvikler den konkrete situation, vi undersøger (Hastrup,

2010, p. 22). For vores vedkommende taler den filosofisk hermeneutiske tilgang og vores overordnede formål med at undersøge Kulturbørnehaven som en specifik case for, at vi tager feltarbejds metoder i brug. Vores feltarbejde vil foregå ved 3 forskellige metoder: deltagerobservation, semi-strukturerede interviews og ’work-and-talks’. Først og fremmest vil vi dog tage fat på, hvad det overhovedet betyder at arbejde case-baseret og med feltarbejde.

Casestudie og feltarbejde

Feltarbejdet og fokuseringen på en enkelt case giver os først og fremmest en indgang til det konkrete sociale fællesskab, der er Kulturbørnehaven. Her kan vi metodisk indsamle empiri, der kan belyse forholdet mellem rationaler og praksis indenfor børnekulturformidlingen i Kulturbørnehaven. Ragin og Becker skriver i casestudie-klassikeren *What is a Case?* (1992), at case-begrebet bruges i et stort antal forskellige sammenhænge, som fx når der udføres feltarbejde i en bestemt setting, uden at det nødvendigvis overvejes hvad der konstituerer et casestudie. Det lyder jo unægteligt som det, vi indtil videre har gjort, så lad os endelig få sat nogle ord på, hvilke implikationer case-studiet har for vores undersøgelse. Vi betegner i denne undersøgelse flere gange selve partnerskabet mellem Børnehaven og Kulturskolen (Kulturbørnehaven), som vores case, idet partnerskabet er baggrund for det konkrete og afgrænsede tilfælde af børnekulturformidling, som vi undersøger.

Hvor børnekulturformidling er vores videns- og praksisfelt, og rationaler og praksis er vores erkendelsesinteresse, er partnerskabet altså vores case. Tilsammen udgør de undersøgelsens genstandsfelt. Vi vælger at undersøge feltet ud fra en konkret case, således at vi får en tæt forbindelse med virkelige situationer eller 'praksis'. Dette står i modsætning til en teoretisk udforskning af genstandsfeltet, som ikke ville skabe den viden, som vi efterspørger i problemformuleringen. Et filosofisk, hermeneutisk princip, som her må tages op, er det der handler om *applikation* eller anvendelse. Forståelsen er nemlig *altid* bundet til den bevidste eller ubevidste anvendelse i den konkrete situation, idet som Gadamer skriver, at "forståelsen viser sig som en form for virkning og véd at den er en sådan." (2007/1986, p. 324). Applikationen og den konkrete situation, som dette indebærer, er derfor en mindst lige så integreret del af den hermeneutiske proces som forståelse og fortolkning (ibid., p. 293), og dette er et godt argument for at beskæftige sig med en partikulær case, som vi ser det.

Der er gennem årene blevet sagt mangt og meget kritisk om casestudiers validitet og generaliserbarhed (se fx Flyvbjerg (2015)), hvorfor vi vil bruge et øjeblik på at knytte nogle metodologiske tanker til dette. Det vigtige at være opmærksom på, når det kommer til validitet i kvalitative studier er, at validitetsspørgsmålet i bund og grund er et spørgsmål om, hvorvidt vi

undersøger det, vi har til formål at undersøge (Duus, 2012, p. 113). At sikre validitet handler derfor i en hermeneutisk undersøgelse om at være opmærksom på undersøgelsens egne præmisser, og hvorvidt præmis, argumenter og konklusion er kohærente – dvs. sammenhængende. Dette betegner Steinar Kvale og Svend Brinkmann *kohærenskriteriet* for validitet (2009, p. 273), og det er dette kriterie, som vi holder vores undersøgelse op på. Dette har desuden betydning for, hvordan vi går til spørgsmålet om generaliserbarhed, som ofte rejses med hensyn til casestudier. Vores tilgang til dette spørgsmål kan opsummeres kort med Bent Flyvbjergs ord: "I mange tilfælde er det ikke hensigtsmæssigt at sammenfatte eller generalisere casestudier. Gode casestudier bør læses som fortællinger i deres helhed" (Flyvbjerg, 2015, pp. 518-519). Det er således ikke dette speciales formål at skabe viden, hvis kvalitet hænger sammen med en overordnet generaliserbarhed. Dermed dog ikke sagt at det ikke senere vil blive diskuteret, hvordan vores konkrete fund spiller sammen med den generelle viden og konkrete teori på området. Det er for hele specialets vedkommende målet at skabe en kohærent fortælling, som er internt konsistent og som tilstræber en høj mætningsgrad, således at der skabes en dybere forståelse for situationen, som vi undersøger, mens nuancerne bevares (Alvesson & Skoldberg, 2008, p. 205; Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 525). Endvidere passer Flyvbjergs beskrivelse også med

den opbygning af specialet i mindre fortællinger, som vi har valgt. Yderligere overvejelser om selve opbygningen af specialet med mindre fortællinger og én overordnet fortælling vil være at finde i det på dette følgende afsnit om vores analysestrategi.

Efter disse bemærkninger til specialets udformning som et casestudie, vil vi nu bevæge os ind i selve empiriindsamlingsmetoderne. Udgangspunktet for metoderne er feltarbejdet, hvilket etnografen Sara Delamont definerer som den fase af et projekt, hvor undersøgeren fjerner sig fra sit skrivebord og indsamler empiri i felten (2004, p. 218). Her er det vigtigt at være opmærksom på de forskellige betydninger af *feltet* og *felten*, som bl.a. Kirsten Hastrup markerer (2015, p. 57). Hvor det første henviser til feltet i betydningen forskningsfelt eller genstandsfelt (vi kommer nærmere ind på dette under analysestrategien på s. 30), er det sidste det konkrete sted i verden, vi som undersøgere tager ud og besøger for at belyse feltet. For vores vedkommende er dette Kulturskolen og Børnehaven. De metoder vi tager i brug til at indsamle empiri er altså alle metoder, som primært finder sted i felten.

Deltagerobservation

Vi vælger først og fremmest deltagerobservationen som metode til empiriindsamling pga. metodens overensstemmelse med problemformulerings rettedhed mod forholdet mellem rati-

onaler og praksis samt dens anvendelighed til at komme nærmere den partikulære og situerede forståelse (Szulevicz, 2015, p. 85). Det er afgørende for at kunne besvare vores problemformulering, at vi har adgang til at beskrive og analysere dybdegående, hvad aktørerne *gør*, og ikke blot hvad de tænker om, hvad de gør (selvom denne dimension er mindst lige så vigtig - se næste afsnit for overvejelser om interview som metode). Observationerne af formidlingspraksissen er altså helt essentielle for vores dataindsamling. Observationerne åbner desuden op for at kunne give detaljerede og mættede beskrivelser af praksis, og netop dette, at beskrive praksis levende og fortællende for derigennem at opnå dybdegående forståelse også for læseren, er en klar ambition for specialet.

At vi betegner metoden deltagerobservation betyder ikke, at vi som undersøgere forsøger at indtage hverken børnenes, pædagogernes eller underviserens roller i situationen for at forstå dem bedre. Deltagerobservationen handler for os grundlæggende om, at vi med vores hermeneutiske udgangspunkt er opmærksomme på, at enhver observation vil forandre situationen (forstået som den komplekse og relationelle helhed af elementer, som giver den situation, der observeres). Vores observation vil derfor altid være deltagende, idet vi er deltagere i verden. Den rolle vi indtager er undersøgerens rolle med bevidsthed om den betydning, dette har for situationen, og vi kommer dermed til at

indtage positionen som udforskende og udsørgende deltagere i det sociale fællesskab, som er vores case (Hastrup, 2015, p. 71). Vores overvejelser om vores indvirkning på situationen går især på, hvordan børnene vil reagere på vores tilstedeværelse. Det er vigtigt for os, at børnene ikke bliver *forstyrrede* af vores tilstedeværelse, men at de til gengæld gerne må være *interesserede* i, at vi er med. Det første vil for os betyde, at vores tilstedeværelse har en negativ effekt på situationen, mens det sidste ville være en selvfølgelig udløber af vores nærvær. Det samme gælder i øvrigt både over for de voksne aktører, som er en del af formidlingssituationen, som vi således præsenterer os selv for og er ærlige om vores formål over for, inden dagens forløb starter. I disse korte præ-snakke gør vi det desuden klart, at alle aktører må fortælle os, hvis vores tilstedeværelse bliver forstyrrende, og at vi i så fald vil tage det til os, og enten én af os eller begge to forlader rummet. Det sker dog aldrig, men vi bliver til gengæld flere gange spurgt af både børn og voksne, hvem vi er, og hvorfor vi er til stede, hvilket vi ikke opfatter som negativt, men nærmere opfatter som en måde at blive indlemmet i situationen.

Deltagerobservationen betyder helt konkret, at vi er til stede i børnehaven over to uger, til afslutningen af et danseforløb, der på dette tidspunkt har kørt i 4 uger. Vi er med fra børn, pædagoger og formidler samles i børnehaven og går i samlet flok over til Kulturskolens lokaler,

og indtil de går tilbage til børnehaven og siger farvel til hinanden. Dette gentager sig tre gange i de to uger, vi er til stede med henholdsvis gruppen af store børn, mellembørn og små børn, og vi følger derfor hver af disse grupper to gange – i alt 6 gange. Under observationerne har vi vores telefoner til at optage, og vi skriver desuden feltnoter ud fra en på forhånd udformet observationsguide (se bilag 11) Disse feltnoter er især specialets fortællinger baseret på, men de er selvfølgelig og i høj grad også med til at forme det kort over situationen, som vi laver i analyseprocessen samt de analytiske pointer og indsigter.

Interview

Den anden metode vi tager i brug til empiriindsamlingen er interviews. Til disse baserer vi os fortrinsvis på Kvale og Brinkmanns (2009) fænomenologiske interview, hvilket vi finder nærliggende, da fænomenologien ligesom hermeneutikken forholder sig til den ontologiske erfaring. Formålet med interviewet er at forstå den oplevede dagligdag ud fra interviewpersonernes egne perspektiver med henblik på at forstå betydningen af de beskrevne fænomener. Udgangspunktet er derfor også at lave det, Kvale og Brinkmann kalder semistrukturerede interviews, hvilket i interviewet giver rum til at forstå interviewpersonens livsverden samt stor mulighed for at følge indfald og nye veje (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 45).

Interview er et håndværk, er de fleste enige om. Det tager tid, øvelse og erfaring at lave gode interviews, der skaber gode data (Moules et al., 2015, p. 87). I løbet af de fire interviews, som vi foretog, følte vi da også en helt klar udvikling i kvaliteten af interviewsene og de data, der kom ud af dem. Dette tilskriver vi netop den akkumulerede erfaring og øvelse med at lave interviews, men desuden også den hermeneutiske pointe der ligger i, at vi for hvert interview opnår en dybere og bedre forståelse for situationen og feltet og dermed bedre kan spørge både relevant og interessant. Denne udvikling i erfaring og forståelse gør, at vi i løbet af de to uger, som interviewsene bliver foretaget over, op til flere gange revurderede de enkelte interviewguides. En af konsekvenserne er, at interviewguiderne hen ad vejen bliver mere strukturerede, hvilket vil være tydeligt når man sammenligner dem. Dette sker i en opvejning af hvor gode spørgsmål og svar vi kunne få ved at forberede disse i forvejen versus at have rum for intuitive spørgsmål og muligheden for at gå af ubetrådte stier. Det bliver tydeligt for os, at det ene ikke udelukker det andet – nærmere tværtimod oplever vi, at det at stille gode, velforberedte spørgsmål netop lader samtalen udvikle sig mere åbent i sidste ende.

Casens partnerskabsopbygning samt aktørerne og deres hverdag giver en oplagt udvælgelse af interviewpersoner, idet det er vigtigt for os at give stemme til både Kulturskolen og Børneha-

ven som ligeværdige parter i Kulturbørnehaven. Vi vil gerne interviewe både de to institutioners ledere (Camilla og Jeanette), især med henblik på at forstå de strategiske og ledelsesmæssige rationaler for kulturformidlingen. Det er desuden også vigtigt for os at interviewe de aktører der var med i selve formidlingssituationen, for at nærme os en tæt sammenhæng med rationallene i praksis. Det betyder at vi derudover interviewer henholdsvis Nanna, danser og ansat ved Kulturskolen, som underviste i det forløb vi fulgte, samt Malene, pædagog og tovholder i børnehaven for projektet og med i forløbet med den yngste aldersgruppe. Malene bliver således i overført betydning pædagogernes stemme i undersøgelsen, idet det ikke af praktiske grunde er muligt at sætte flere interviews op med andre af pædagogerne, selvom der var mindst 7 pædagoger eller medhjælpere med, som aktører i selve formidlingssituationen. Især for børnehavens vedkommende får vi fornemmelsen af at personalet allerede er tidsmæssigt pressede, og det er simpelthen ikke muligt at trække flere pædagoger ud af deres dagligdag. Det er således allerede fra starten en etisk overvejelse fra vores side af, i hvor høj grad vi kan repræsentere og komme i dybden med pædagogernes vinkel på formidlingssituationen. Vi har dog (teoretisk funderet) en forestilling om, at den sidste metode vi brugte, work-and-talk, vil kunne afhjælpe dette problem.

Interviewene med lederne Camilla og Jeanette bliver afholdt på deres respektive kontorer, interviewet med pædagog og tovholder Malene laver vi i et undervisningsrum som vi får stillet til rådighed på kulturskolen, mens interviewet med danser og formidler Nanna, bliver lavet på Syddansk Universitet. Alle interviewsne er på mellem 30 minutter og 1 time og 30 minutter, alt efter hvilke praktiske muligheder interviewpersonerne har for at sætte tid af.

Efterfølgende er alle interviewsene blevet transkriberet i deres fulde længde. Vi medtager ikke alle lyde og udbrud i vores transskriptioner, da vi ikke laver en konversationsanalyse, men i højere grad kan karakterisere vores analyse som en meningsanalyse i henhold til Kvale og Brinkmann (2009, p. 204). De citater vi har brugt fra transskriptionerne (altså bilag 3, 5, 7, 9 og 10) har vi i overførslen til selve specialet gjort mere læsevenlige, uden at meningen tabes. Det betyder, at vi har valgt at fjerne de øh'er som er kommet med i transskriptionen samt meningsforstyrrende ord såsom 'altså', 'sådan' osv. Dette gælder dog selvfølgelig ikke, hvis disse udtryk har relevans for citatets betydning eller samlede mening. For at være så transparente om disse ændringer har vi desuden ikke ændret disse rettelser i de oprindelige transskriptioner. Det vil således være muligt at se ændringerne ved at sammenholde specialets citat og de originale transskriptioner i bilagene.

Work-and-talk

Den sidste metode vi anvender, er en form for kombination af deltagerobservation og interview. En problematik ved observationen er, at det kan være svært at tilgå aktørernes egne løbende og samtidige erfaringer og fortolkninger. Interviewet har det modsatte problem, idet det bygger på, at den interviewede fanges ude af praksis-situationen og spørges ind til enten forudgående eller eftervirkende erfaringer. Ethnografen Margrethe Kusenbach foreslår i stedet en form for hybrid mellem disse metoder, som hun kalder 'the go-along method', men som vi kalder 'work-and-talk' (Kusenbach, 2003, p. 463). Det betyder, at vi udover at være deltagerobservatører og udfører mere statiske og stillesiddende interviewsituationer, vil følge aktørerne rundt i deres arbejde, og spørge nysgerrigt ind til deres løbende erfaringer og overvejelser. Kusenbach skriver om metoden:

What makes the go-along technique unique is that ethnographers are able to observe their informants' spatial practices in situ while accessing their experiences and interpretations at the same time. (Kusenbach, 2003, p. 463)

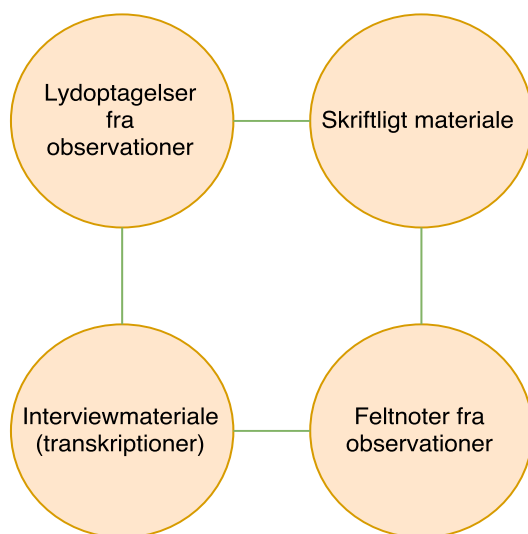
På den måde kan vi få et indblik i aktørernes italesatte erfaringer, mens de gør sig dem, og metoden har desuden den fordel, at den ikke betyder, at vi skal tage meget arbejdstid ud af aktørernes arbejdsdag. Dermed kan vi teoretisk set samtidig imødegå den problematik, som vi præsenterede ovenfor, som handler om mulig-

heden for at interviewe mere end én af pædagogerne. I praksis vælger vi dog alligevel kun at bruge denne metode sammen med danseren Nanna, som vi således følger før og efter selve formidlingssituationen, mens hun forbereder sig og rydder op. Ved specialets afrunding laver vi en metodologisk diskussion og vurdering, hvor denne problematik vil blive yderligere belyst på baggrund af undersøgelsen.

Ligesom under interviewene og observationerne har vi telefonerne til at optage under work-and-talk. Dette er vigtigt for os, fordi vi ikke på samme måde som under observationerne har mulighed for at tage noter, idet vi bevæger os rundt. Der er samtidig en hvis interviewkarakter over nogle af de samtaler, som vi har undervejs, som vi gerne vil kunne vende tilbage til senere i transskriberet form. Det er således kun en ud-

valgt del af disse optagelser, der er transskriberede (altså bilag 3, 5, 7, 9, 10)

Disse tre metoder, som tilsammen udgør empiriindsamlingen, bygger oven på den allerede præsenterede videnskabelige tilgang. For alle tre metoder gælder det således, at de er i vores arbejde med dem, tager farve efter den filosofiske hermeneutik, som vi baserer det hele på. Det betyder fx, at vi både i interviews og work-and-talk prøver at sætte vores egen horisont på spil, efterhånden som den udvider sig gennem feltarbejdet. Tilsammen udgør den videnskabelige tilgang og metoderne således undersøgelsens metodologi, og specialets empiriske materiale består således af disse data:



Figur 4 - undersøgelsens empiriske materiale (egen udarbejdelse)

- Interviewmateriale: Transskriptioner af de i alt fire interviews vi foretog med henholdsvis Malene, Jeanette, Camilla og Nanna, og desuden transskriptioner af udvalgte passager fra lydoptagelser ved observationerne.
- Feltnoter fra observationer: Skrevet undervejs i notesbøger og skrevet ind digitalt i fortællende form umiddelbart efterfølgende
- Lydoptagelser fra observationer: Ikke komplet transskriberet, men brugt til overført at vende tilbage til situationen
- Skriftligt materiale: Kulturbørnehavens projektbeskrivelse

Analyselstrategi

I dette afsnit præsenterer vi analysestrategien ud fra fire trin. Det første trin består af vores indledende analytiske tanker, som de allerede udformer sig i løbet feltarbejdet. Andet trin udformer sig som en kortlægning af alle de tanker, elementer, som vi finder i felten. Derefter, på tredje trin, forsøger vi at skabe orden i kortet ved at arbejde med elementerne i mønstre. Sidste og fjerde trin er den endelig skrivefase, hvor vi lader teori og empiri flette sig ind hinanden.

Efter at have redegjort for vores metodiske tilgang i undersøgelsen vil vi nu beskrive, hvorledes vi vil strukturere analysen og åbne op for den empiri, som vi indsamler, for på den måde at skabe viden om forholdet mellem rationaler og praksis i kulturformidlingen i vores case. Det vil vi gøre med inspiration fra Adele Clarks situationelle analyse (situational analysis), som giver en metode til at kortlægge både humane og nonhumane elementer i en konkret situation samt deres relationer (Clarke, 2005, pp. 86-87). Vi har i nedenstående figur 5 ekspliciteret, hvordan vores analyseproces i fire trin vil tage sig ud, og vil i dette kapitel beskrive hvert enkelt af disse trin.

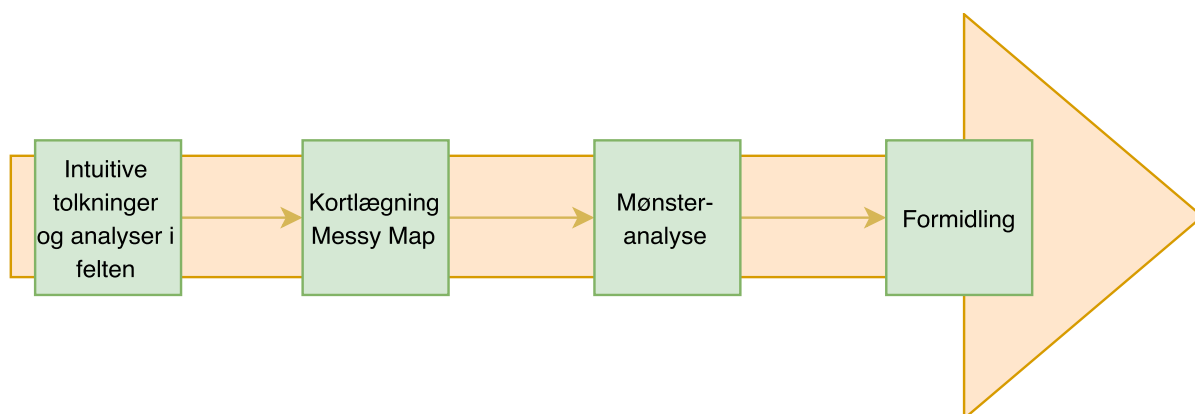
Første trin: Analyser i felten

Det første trin i vores analyseproces starter allerede, inden vi konkret tager Adele Clarks analysemetode i brug. Vi begynder således vores

analyse ude i felten, hvor vi med en intuitiv brug af deltagerobservationen som metode, lader det, vi møder tale til os, og på den måde lader os føre med af det, der vil os noget. Det betyder, at de første horisontsammensmeltninger, nye forståelser og nye spørgsmål allerede dukker op på dette tidspunkt. Dermed lægger vi allerede grunden for de første analytiske tanker og mønstre her. Dem skriver vi ned i vores feltnoter, vender med hinanden og tager med os ind i det mere strukturerede analytiske arbejde, som følger ved de næste trin. Selvom vi opfatter disse intuitive analytiske tanker som værdifulde og grundlæggende, vil vi gerne blive ved med at udfordre dem og sætte dem på spil, således at vi kan åbne op for, at der kan ligge andre elementer og mønstre i situationen, end dem vi umiddelbart forstår.

Andet trin: Kortlægning

På det næste trin bringer vi derfor Adele Clarks situationelle analyse i spil. Clarks analysestrategi har rod i grounded theory-traditionen, som er langt mere stringent og positivistisk



Figur 5 – Analysestrategiens trin (egen udarbejdelse)

orienteret end vi, med vores hermeneutisk filosofiske udgangspunkt, finder passende. I Clarks situationelle analyse finder vi alligevel elementer, som vil tjene til at strukturere vores analytiske proces uden at gå på kompromis med vores videnskabelige filosofi. Strategien er, med Clarks ord, ikke "... intended as forming final analytic products. While they may, of course, do so, the major use for them is "opening up" the data and interrogating it in fresh ways..." (Clarke, 2005, p. 83). De elementer som vi anvender fra Clarke, er hendes kortlægning over den situation, der undersøges, samt relationsanalysen, der foretages på baggrund af kortet. I vores tilfælde er det dog nærmere mønstre end relationer, vi leder efter.

I overensstemmelse med vores filosofisk hermeneutiske grundlag, betoner Adele Clark, en bevidsthed om vores egen rolle i kortlægningen:

Not only are there no tabula rasa researchers, but also we usually come with a lot of baggage [...] Part of the process of making situational maps is to try and get such information, assumptions, and so on out on the table, and if appropriate, into the maps. (Clarke, 2005, p. 85)

I stedet for fordomme taler hun om at bevidstgøre vores egne erfaringer som forskere ved at være opmærksomme på vores egen 'bagage' eller forudfattede mening. Kortlægningen indtager således både vores egne fordomme samt

de elementer, det kan være sig genstande, personer, talemåder og begreber, som har ramt os i løbet af feltarbejdet. Alt dette kortlægger vi således, at vi får en bedre forståelse af situationen.

Før vi kommer ind på hvorledes analysemetoden helt konkret foregår, er det dog nødvendigt at tage et skridt tilbage og stille spørgsmålstejn ved Clarks brug af *situation*. Hvad er forskellen på henholdsvis 'situationen', feltet og felten, som er de begreber, for det der sker derude, vi indtil videre har haft i spil? Felten afklarede vi i forrige kapitel, men hvad angår situationen og feltet kan vi læne os op af Tom Mathars skelnen mellem de to begreber i en anmeldelse af Clarks' *Situational Analysis*: "The difference must lie in the scope: whereas a situation is a narrow temporal and spatial unit, e.g., an ethnographic sequence, the field is the overall object of investigation" (Mathar, 2008). Med udgangspunkt i denne skelnen kan vi i denne undersøgelse tale om henholdsvis genstandsfeltet, som vi præsenterede i indledningen, mens 'situationen', som er den del af casens formidlingspraksis, der er afgrænset tidsligt og stedsligt af vores tilstedeværelse, samt af det spørgsmål som vores problemformulering udgør. Med denne afklaring er det altså klart, at det er situationen, som vi forsøger at forstå med henblik på endvidere at få en bedre forståelse af feltet ved at bevæge os ud i felten. Vi kommer i resten af specialet til at henvise til 'formidlingssituationen', når vi taler

om dette afgrænsede forløb i tid og rum, som vi undersøger.

For at åbne op for formidlingssituationen udformer vi et ”rodet” kort, hvor vi kortlægger de humane og nonhumane elementer. Som tidligere nævnt kan det være alt fra genstande, personer og organisationer til begreber og diskurser. Elementer bliver ikke kategoriseret, men blot lagt tilfældigt ud. Processen, hvor et sådan kort skabes, løber i vores tilfælde over flere uger og består i at slette og tilføje elementer parallelt med undersøgelsens udfoldelse. Vi lader altså empirien udforme og ændre kortet, mens vi hele tiden udvider vores forståelse (Clarke, Friese, & Washburn, 2015, p. 101) I kortlægningen af situationen er det vigtigt at være opmærksom på det, Clark kalder ”sites of silences”, altså de elementer, der muligvis er til stede i situationen, men som ingen har omtalt eller som er til stede på en form for ’usynlig’ vis (Clarke, 2005, p. 85) Det betyder, at vi forsøger at bevidstgøre os de uudtalte og usete elementer, der har konsekvenser for situationen, der i det her tilfælde er forholdet mellem rationaler og praksis i børnekulturformidlingen inden for den ramme, som Kulturbørnehaven udgør. Kortlægningsprocessen ender med, at vi føler, at kortet er ”saturated” eller oversat til dansk mættet, hvilket helt konkret er et udtryk for, at vi har arbejdet med kortet så mange gange, at der ikke kan lægges mere til eller trækkes fra (Clarke et al., 2015, p. 226). Vi bliver altså ved

med at ændre kortet til, vi står med det kort, som vi mener bedst repræsenterer situationen.

Tredje trin: Mønstreanalyse

Efter vi har forsøgt at bryde vores første, intuitive fortolkninger og analytiske tanker op og ladet dem flyde ud i det åbne, består det tredje trin i vores analytiske fremgangsmåde i at lave en analyse af de mønstre, der er til stede på kortet (og dermed situationen). Denne analyse er inspireret af det Clarke kalder en relationel analyse (Clarke, 2005, p. 87). Når vores ”rodede” kort er så mættet som muligt dvs. når vi har arbejdet på kortet mange gange, revurderet det og fundet de umiddelbart vigtigste elementer, zoomer vi ind på hvert enkelt element og diskuterer det i forhold til de andre elementer på kortet. Det resulterer i flere kort udover det rodede med forskellige analytiske tanker, der går i forskellige retninger. På den måde kan vi komme nærmere mønsterets art ved at beskrive forbindelsen elementerne imellem (Clarke et al., 2015, p. 107). Det vi ønsker at opnå gennem denne metode er at åbne op for at analyseprocessen med Clarkes ord ”... can flip over into the exciting and creative moments of intellectual work. Or not.” (Clarke, 2005, p. 102). Efter vi har nået vores andet mæthedspunkt, og relationerne står tydelige for os, forsøger vi at følge de mønstre, der står frem i analysen. Det gør vi med inspiration fra Steinar Kvale og Sven Brinkmanns ide om meningskondensering, der beskrives således: ”Lange udsagn sammenfattes

til kortere udsagn, hvor hovedbetydningen af det, der er sagt, omformuleres i få ord” (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 227) For os betyder det, at vi omformer de vigtigste relationer og mønstre til overordnede motiver, der kan sige noget betydningsfuldt og give svar på problemformuleringen.

Fjerde trin: Formidling

Fjerde trin er at tage mønstrene op en efter en og forholde dem til vores teoretiske grundlag, dvs. med Kvale og Brinkmanns ord gøre dem ”... til genstand for mere omfattende fortolkninger og teoretiske analyser.” (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 228). På dette tidspunkt begynder vi således også at skrive analyserne ud og går dermed også ind i en formidlingsfase. Vi bevæger os her mellem teori og empiri, fortolkning og analyse, der fletter sig ind og ud af hinanden. Som en yderligere tilføjelse til denne bevægelse, vil vi desuden lade en række fortællinger fra praksis fortalt fra vores egen position som deltagende observatører i formidlingssituationen udfolde sig. Foruden én større fortælling som indleder hele analysen, vil vi løbende i analysen tage læseren med ind i empirien gennem mindre fortællinger. De vil være genkendelige ved deres formatering i *kursiv* og er alle bygget op på baggrund af vores feltnoter og interviews. Disse fortællinger vil være en slags kig ind i empirien, samtidig med at de vil have en relation til de analytiske pointer, vi præsenterer undervejs. De tjener til at give læseren en dybere

forståelse for den formidlingssituation, vi deltog i, og som vi gennem analysen åbner op. Vi ønsker, at læseren vil få en fornemmelse for sammenhængen mellem analytiske og teoretiske overvejelser og empirien, samt på hvilken baggrund disse opstår, som Moules et al. her pointerer:

Hermeneutic work, true to its phenomenological roots, encompasses a rich description of the phenomenon, but it must also complicate the description through highlighting exemplars, possible counter-exemplars, by exposing the phenomenon to contextual material, and by engaging in deconstruction, so that we are not simply imprisoned by our interpretations in our own standpoint. (Moules et al., 2015, pp. 119-120)

Fortællingerne fungerer som ’rige beskrivelser’, mens teorien står som kontekstualiserende materiale, og begge dele har til formål at åbne op for nye horisontsammensmeltninger og dermed nye forståelser. Desuden fungerer fortællingerne som en måde at forsøge at skabe en form for horisontsammensmeltning mellem os selv og læseren gennem den mere litterært funderede beskrivelse af praksis. Foruden fortællingerne som et gennemgående element i analysen, vil der undervejs være en række modeller, der på én gang illustrer bevægelsen i undersøgelsen, og samtidig hvordan vores egen forståelse udvider og forandrer sig, i det nye forståelser bygger ovenpå fordomme.

Teori

I dette afsnit vil vi komme omkring vores teoretiske grundlag som udfolder sig ad tre veje. Først vil vi beskæftige os med de kulturpolitisk funderede rationaler og bagvedliggende logikker, hvorefter vi vil se nærmere på børnekulturfeltet og de dertilhørende børnekulturbegreber. Det sidste begreb, vi inddrager er performativtetsbegrebet, som vi beskæftiger os med som henholdsvis kunstnerisk praksis og kulturanalytisk teoriapparat.

Efter gennemgangen af vores analysestrategi, vil vi nu bevæge os videre ad nogle af de teoretiske veje, som er relevante for vores analyse. Vi kommer her ind omkring de kulturpolitiske funderede rationaler og logikker, om børnekulturbegreber funderet i det børnekulturelle felt samt om performativitetsbegrebet som henholdsvis kunstnerisk praksis og kulturanalytisk teoriapparat. De to første vil kunne genkendes fra indledningens introduktion til genstandsfeltet, mens det sidste udspringer af den praksis vi møder i felten. Vi vil her udfolde dem, og senere når vi lader de analytiske pointer komme til orde, vil vi inddrage dem til at forklare, udvide og omforme den forståelse af empirien, vi har.

Instrumentel og ekspressiv logik

Lad os først opholde os ved den teori, der i særlig høj grad italesætter vores indledende fordomme om kunsten og kulturens instrumentalisering. Allerede i specialets introduktion blev det klart, at vi gik ind til dette børnekulturfelt med en fordom om, at vi ville møde en instrumentalisering af kulturen. Ud fra vores kortlægning af situationen blev det desuden tydeligt, at empirien kaldte på en udredning af ideen om kulturen som henholdsvis et middel til noget andet eller som et mål i sig selv. Tidligt i specialets forløb stødte vi da også på netop brugen af begrebet instrumen-

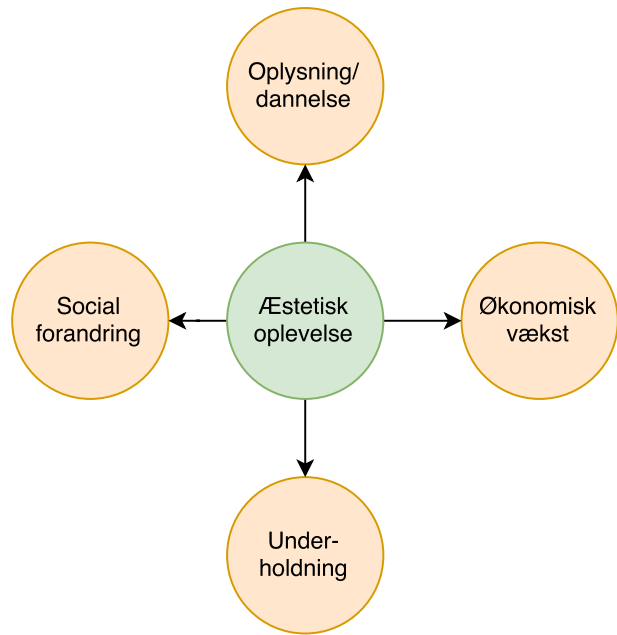
talisering hos Dorte Skot-Hansen, som forsker i kulturpolitik og dens iboende logikker og rationaler. Helt konkret diskuterer og analyserer hun i artiklen ”Biblioteket i kulturpolitikken – mellem instrumentel og ekspressiv logik” (2006) med udgangspunkt i folkebibliotekets rationaler for tidens kulturpolitik ud fra bagvedliggende logikker. I tidligere forskning har Skot-Hansen udviklet forståelse af hvilke rationaler, der kan være en del af den instrumentelle logik, men i netop denne artikel præsenterer hun desuden en helt anden logik, med andre rationaler indlejret, nemlig den ekspressive. Selv lægger hun op til, at hendes analyser og modeller:

... skal ses mere som et analyseinstrument til afklaring end et endegyldigt billede af den kulturpolitiske virkelighed, og den skal i denne forbindelse snarere bruges som et forsøg på at skabe orden i en kaotisk verden end at opstille klare svar (Skot-Hansen, 2006, p. 27)

Inden vi begiver os ind i, hvordan vi kan bruge Skot-Hansens ’analyseinstrument’, lad os da udrede nogle af hendes teoretiske pointer.

Skot-Hansen beskæftiger sig med kulturpolitiske rationaler som de overordnede formål, der har med kunsten og kulturen at gøre. ”Hvad vil vi med kulturen og kunsten?” er således hendes spørgsmål, der leder til en empirisk funderet model over en instrumentel logik og de rationaler, som ligger herunder (Skot-Hansen, 2006, p. 25).

Denne instrumentelle logik betegner, at de kulturpolitiske formål og legitimationer af kunsten og kulturens vigtighed tager udgangspunkt i, at den bliver et middel for noget andet. Dette 'andet', beskriver hun som fire overordnede rationaler: oplysning, social forandring, underholdning og økonomisk vækst. Oftest vil den kulturpolitiske legitimering basere sig på ikke blot ét af disse rationaler, men på krydsfeltet mellem dem (Skot-Hansen, 2006, p. 27). Figur 6 illustrer hvordan den æstetiske oplevelse som middel altså peger mod noget andet som mål.



Figur 6: instrumentelle rationaler (inspireret af Skot-Hansen 2006, figur 1)

Det første rationale, oplysning, har sine rødder i 1700-tallets oplysningstanke, og hviler på ideen om, at oplysning og dannelse skal styrke den demokratiske proces. Kunsten og kulturen bliver på den måde set som en del af en enhedskultur med et almengyldigt budskab, som det kræver et vist kendskab til, for at indgå i den demokratiske proces (Skot-Hansen, 2006, pp. 27-28). Rationalet om social forandring kommer i sidste ende også tilbage til spørgsmålet om deltagelsen i den demokratiske proces, idet det handler om 'myndiggørelse' og inklusion af især marginaliserede individer i det demokratiske fælleskab (Skot-Hansen, 2006, p. 28). For begge disse rationaler gælder det med Beth Junckers ord, at "...kunst, kultur og kulturarv [ses] som en slags social medicin, der rigtigt diagnosticeret og doceret kan kurere et medieforført publikum" (Juncker, 2006a, p. 93). Hvor rationalet om dannelse lægger sig op af den kulturpolitiske ide om

kulturel demokratisering, altså udspreddningen af 'enhedskulturen', lægger rationalet om social forandring sig til gengæld op af ideen om kulturelt demokrati, dvs. den kulturelle myndiggørelse af den enkelte borger gennem deltagelse. For begge gælder det at kunsten og kulturen bliver et middel til styrkelsen af den demokratiske proces.

Det tredje rationale er økonomisk vækst, der indeholder et blik på kunst og kultur som en investering, der altså skal resultere i et afkast. Dette blik vil vi ikke opholde os mere ved, da vi ikke finder det i empiren eller børnekulturfeltet. Det samme gør sig gældende med det sidste rationale, underholdning, som Skot-Hansen desuden heller ikke finder som et egentlig formål i nogen offentlig kulturpolitik, men tilstedeværende på et mere markedsorienteret plan, der påvirker kulturinstitutionerne. (2006, p. 33) Af disse fire ra-

tioner er det især oplysning og social forandring, vi vil komme omkring senere i forhold til den praksis, vi møder. Skot-Hansen pointerer som sagt, at disse fire alle tager udgangspunkt i en instrumentel logik og ”handler dybest set alle om, hvad kultur gør for det enkelte individ og for (lokal)samfundet” (Skot-Hansen, 2006, p. 34). Kunsten og kulturen har på den måde ikke immanent værdi i sig selv, men har snarere en brugsfunktion i forhold til oplysning, social forandring, økonomisk vækst og underholdning.

Hos Skot-Hansen finder vi dog også et femte kulturpolitisk rationale, funderet i en ekspressiv logik, som har fokus på, hvad kunsten og kulturen er i sig selv, og hvad den i sig selv betyder for os mennesker. Figur 5 illustrerer således hvordan den æstetiske oplevelse her både er middel og mål på en og samme tid. Det handler altså om hvad de kulturelle oplevelser betyder for os, i modsætning til hvad vi gør med kunsten og kulturen:

Frem for at se på kultur og kunst som et middel, der gør os til ’bedre’ mennesker, rigere skatteborgere, mere aktive medborgere eller mere afstressede fritidsbrugere, kan den ses som noget, der er værdifuldt i sig selv på grund af den æstetiske oplevelse, den giver os, dvs. som noget, der giver vores liv dybde og intensitet (Skot-Hansen, 2006, p. 34)

I stedet for at tale om kunst og kultur som et middel til at gøre noget andet, beskrives således



Figur 7: Den ekspressive logik (inspireret af Skot-Hansen 2006, figur 2)

selve den kunstneriske, æstetiske eller kulturelle oplevelse som målet i sig selv. Ligesom kulturforsker Joli Jensen (2003), som Skot-Hansen henter inspiration til at beskrive denne logik fra, inddrager hun filosofen John Deweys forståelse af den æstetiske oplevelse. Han betegner den æstetiske oplevelse som noget almenmenneskeligt og meningsfuldt, der kan opstå i mødet med kunst og kultur såvel som i andre hverdagslige begivenheder (Dewey, 1934, p. 6) Dewey beskriver således, hvordan vi kan forstå den kunstneriske oplevelse ikke som meget anderledes end andre æstetiske oplevelser, men som noget der kan udvikle det, der er værdifuldt i hverdagen (Dewey, 1934, p. 46; Skot-Hansen, 2006, p. 35).

Hvis kulturpolitikken baseres på et sådan oplevelsesrationale inden for en ekspressiv logik, er det vigtigste mål:

...om disse aktiviteter opfylder behovet for meningsfulde æstetiske oplevelser for alle grupper og livsstile, ikke kun for de privilegerede. Hvad der er meningsfuld æstetiske oplevelser kan ikke bestemmes udefra eller ovenfra [...]

Men kulturpolitikken kan stræbe efter mangfoldighed... (Skot-Hansen, 2006, p. 36)

Vi kan altså forstå, at der med et sådan rationale for kulturpolitikken kommer et fokus på mødet med kunsten som noget, der kan skabe en æstetisk, forandrende oplevelse, og ikke hvad denne oplevelse generer af økonomisk profit eller demokratisk dannede mennesker. Forskellen på de to logikker kan med Joli Jensens ord beskrives som forskellen på et "focus on what art is rather than on what art does" (Jensen, 2003, p. 65).

Vi har nu udredt Dorte Skot-Hansens kulturpolitiske rationaler, der baserer sig på henholdsvis en instrumentel og ekspressiv logik. Når vi vender blikket mod empirien, vil vi bruge teorien (eller 'analyseinstrumentet' som Skot-Hansen selv kalder det), ikke blot i forhold til de kulturpolitiske legitimationer, men til at belyse de rationaler og den praksis vi møder i felten. Som beskrevet i specialets indledning, vil de kulturpolitiske begreber således blive sat ind i en børnekulturel forståelsesramme, som vi herunder redegør for.

Børnekulturbegreber

Efter at have opholdt os ved den kulturpolitiske forskning og de analytiske begreber om logikker og rationaler, vil vi nu zoome ind på den teori, der mere direkte vedrører børnekulturen. I den forbindelse lad os da belyse en vigtig udvikling af netop begrebet børnekultur.

I disputatsen *Om processen* (2006b) beskriver børnekulturforsker Beth Juncker, hvordan børnekulturen først bliver til som begreb og fænomen i løbet af oplysningstiden, da den tænkning, der præger tiden begynder at skelne mellem følelser og fornuft, krop og legeme, og barnet også skilles fra det almenmenneskelige (ibid., p. 128). Det betyder, at pædagogikkens genstandsfelt bestemmes og kommer til at bestå i "...at gøre barnet til menneske, at bringe det fra sansemæssig og følelsesmæssig forvirring frem til klarhed og fornuft." (ibid., p. 128) Børnekulturens rolle handler altså om, at barnet med den voksnes hjælp skal udvikle kompetencer, almen dannelse, for at selv at blive voksen. Her finder vi således begreberne om 'barnet' og dets 'barndom' i deres vorden. Siden er der tilføjet ny viden og indsigter til denne forståelse, men egentlige brud sker ikke før i slutningen af det 20. århundrede (ibid., p. 128). Så lad os bevæge os ind i 1980'erne og udforske det brud, der her sker.

Juncker beskriver, hvordan børnekulturbegrebet i løbet af 1980'erne udvikler sig fra at være todelt til at være tredelt. Fra at bestå af henholdsvis *kultur for børn* og *kultur med børn* tilføjes således *kultur af børn*. Med det første todelte kulturbegreb finder vi en klar forståelse af børnekultur præget af den ovenstående oplysningstanke, som "...pædagogisk tilrettelagt og formidlet..." (Juncker, 2006b, p. 82). Kunst og kultur skal indenfor denne forståelse bidrage til børns opdragelse, uddannelse og udvikling, og de rationa-

ler, der her teoretisk kan udledes minder i den grad, om det af Dorte Skot-Hansens rationaler der betegner 'dannelsen' i form af oplysning. Denne pædagogisk-instrumentelle måde at forstå børnekultur på betegner Juncker det 'normale paradigme' og beskriver det endvidere som et udviklingsparadigme:

Optikken, der har styret blik, bestemmelser og argumentationer, har været en pædagogisk-psykologisk funderet udviklingsoptik: Hvordan kan litteratur, film, teater, medier bidrage til udvikling af børns kognitive kompetencer. Et udviklingsparadigme (Juncker, 2006b, p. 95)

Det baserer sig således på en enhedskultur med en pædagogisk forståelse af børnekulturen som det samlende. Det er de voksne, der *bruger* kunsten og kulturen til at give noget videre til børnene. På den måde bliver børnene desuden set på som *becomings*, forstået som at de mangler centrale færdigheder for at blive voksen.

Beth Juncker beskriver i et interview bragt i en antologi udgivet om børnekultur, hvordan denne enhedskultur grundlæggende hænger sammen med læse- og skriftsproget, og at den baserer sig på overleveringer, som er kontrollerede af de voksne (Kabel, 1998, p. 42). På samme måde som den klassiske hermeneutik kommer ud af en bibellæsningsstradition, og baserer sig på at finde frem til den rigtige forståelse som ligger i teksten, således er også den pædagogiserede børnekultur

en måde at overlevere en 'rigtig' forståelse til børnene. Her genfinder vi altså den oplysningsstradition, som vi ovenfor har været inde på i forhold til rationalerne. Ligesom der med den filosofiske hermeneutik sker en udvikling mod forståelsen som en måde at være i verden på, i modsætning til en rettethed mod den korrekte forståelse, så indebærer det nye børnekulturelle paradigme, at æstetiske udtryksformer er en måde at være i verden på for både børn og voksne. Som Juncker i disputatsen beskriver det, kommer dette skifte i løbet af 80'erne sammen med række udviklinger i det børnekulturelle felt. Børns egen kultur og legekulturen, kommer på landkortet og føjes til de to eksisterende børnekulturbegreber – kultur til børn og kultur med børn. Begrebet om *kultur af børn*, der således fuldender det tredelte børnekulturbegreb, indvarsler dermed et nyt paradigme, der spørger ind til, hvad børn selv gør med børnekultur. Børnekulturforsker Flemming Mouritsen beskriver begrebet, således: "Hermed menes de kulturelle udtryk, børn frembringer i deres egne netværk, d.v.s. hvad man med en samlebetegnelse kunne kalde *legekultur*." (Mouritsen, 1996, p. 11) Med det nye *kultur af børn* kan vi dermed forstå, at børn selv skaber kultur, og selv er i kultur.

Børnekulturfeltet bliver med dette begreb ikke blot et opdragelsesfelt, men hvad Juncker beskriver som et sensitivt, æstetisk-symbolsk felt (Juncker, 2006b, p. 85). I dette nye paradigme er børn således *beings*, hvilket indebærer et blik på

barnet som aktivt skabende med egne perspektiver og erfaringer (Balling, 2011, p. 14). Som Juncker her beskriver, fører denne udvidelse af børnekulturbegrebet til at den samlende og enige forståelse inden for feltet bryder sammen:

I de første to typer står voksne som naturligt skrivende, filmende, spillende, styrende og planlæggende subjekter, fordi de er voksne, børn som modtagende, oplevende, formbare objekter, fordi de er børn. I den sidste står børn, derimod, som skabende, handlende og producerende subjekter, voksne primært som rammesættere og inspiratorer [...] Da den tredje type tilføjes, bryder orden og konsensus sammen (Juncker, 2006b, p. 74)

De inden for børnekulturbegrebet internt modstridende opfattelser af børn, forsøger Juncker i sin disputats at opløse. Til dette finder hun behov for at kigge ikke igennem en socialiseringsoptik, men en æstetisk optik, hvilket fører til et nyt todelte børnekulturbegreb, som betegner henholdsvis *børns kultur* og *børnekultur*. Beth Juncker argumenterer for at dette nye æstetisk funderede børnekulturbegreb opløser de dikotomier og paradoksaliteter som fandtes i det gamle børnekulturbegreb, idet det var funderet både i det gamle og nye paradigme. Således stiller det nye kulturbegreb sig helt inden for den ekspressive logik, og ser på hvad kunsten og kulturen er og betyder i børns liv, i modsætning til hvad det gør, for dem. Begrebet belyser de dele af børns liv "... der har med kulturelle udtryks-

former, æstetiske lege- og læreprocesser og æstetiske oplevelser at gøre" (Juncker, 2006b, p. 160). Det indeholder således stadig formidlingen af kunst og kultur til og med børn i form af 'børns kultur', men forstår i modsætning til det gamle kulturbegreb, ikke disse elementer som pædagogiske redskaber, men som bidrag "til at inspirere og kvalificere børns egne kulturelle processer". (Juncker, 2006b, p. 160) Desuden indeholder det 'børnekultur', som referer til den måde børn "griber æstetiske mønstre, genrer og de kulturelle udtryksformer, de rummer, hvordan de improviserer med dem, omskaber og videreudvikler dem". (Juncker, 2006b, p. 159) Det Beth Juncker bidrager med er således et *kulturbegreb* i den forstand, at det er de æstetiske udtryksformer, der i centrum, og at begrebet betegner, hvordan kulturen indgår i barnets væren på forskellig vis. Med dette nye kulturbegreb bliver det desuden tydeligt, hvordan barnet i kulturformidlingen er gået fra at være beskuer til at være deltager.

Med de ovenfor beskrevne kulturpolitiske rationaler in mente er det interessant, at Juncker beskriver, hvordan kunsten og kulturen i det normale paradigme er "redskaber for almen opdragelse, midler for uddannelse og almen dannelse", mens den i det nye paradigme består som "æstetisk oplevelse og erkendelse" (Juncker, 2006b, p. 87). Vi genkender her Dorte Skot-Hansens opdeling i den instrumentelle og den ekspressive logik, som baserer sig på, hvad der er mål og middel i forhold til situationen. Det er altså på

denne måde, at vi kan bringe Skot-Hansens kulturpolitisk baserede begreber ind i det børnekulturelle praksisfelt, som vi undersøger. Logikkerne bliver dermed beskrivende for de rationaler, der kan ligge inden for, hvoraf Junckers analyse især forholder sig til det instrumentelle dannelsesrationale og det ekspressive oplevelsesrationale. På den måde kan vi beskrive det normale paradigme som instrumentelt (ligesom Juncker selv flere gange gør det) og det nye paradigme som ekspressivt, hvilket Gitte Balling (2011, p. 28) også betegner det.

Performativitetsbegrebet

Det tredje og sidste teoretiske perspektiv, som vi på dette tidspunkt vil redegøre for, er performativitetsbegrebet. Dette begreb vil komme på bane på et senere tidspunkt i analysen og er derfor ikke som de andre begreber udgangspunktet for analysen. Performativitetsbegrebet støder vi til gengæld på, idet vi begynder at prøve at forstå, hvordan rationalerne hænger sammen med den praksis, vi finder i formidlingssituationen. Således vil denne teoretiske indføring også være relativt kort (som det nu er muligt med et så bredt favnende begreb), mens der i selve analysen vil bygges yderligere perspektiver omkring performativitet på, efterhånden som de giver meningen for den analytiske bevægelse.

Begrebet om performativitet kan vi spore tilbage til sprogforsker J. L. Austin der i bogen *How to do things with words* (1962), meget kort opridset, bru-

ger det til at betegne de sproglige handlinger, der i deres udsigelse i sig selv gør noget i verden. Den performative sproglige ytring *er* således den handling, den *gør* og er på den måde selvreferende. Den henviser ikke til noget andet i verden og forsøger at beskrive eller konstatere det, men har i sig selv en effekt i verden (Jalving, 2011, p. 46). Den selvreference og selv frembringende karakter som den performative talehandling har, betegner kunsthistoriker Camilla Jalving i afhandlingen *Værk som handling*, som den grundlæggende definition af det performative (2011, p. 51). Sproget får således karakter af præsentation, af udøvende handling, nærmere end af repræsentation, en beskrivelse af noget værende (Sørensen, Høystad, Bjurström, & Vike, 2010, p. 113).

Samme forrykkelse fra det repræsentative til det præsenterende, sker hos den feministiske teoretiker Judith Butler, der beskæftiger sig med kønets performativitet (Butler, 2004, 2011). At kønsidentiteten er performativ, betyder ifølge Butler, at den ikke er i sig selv 'bestående', men i stedet frembragt gennem fortløbende kropslige konstituerende handlinger (Butler, 1988, p. 519). Kønsidentiteten henviser på den måde kun tilsyneladende til et 'virkeligt' indhold, og består således kun i dens konstante fremførelse. Ligesom Austins performative talehandling består performativiteten altså i dens selvrefererende og virkelighedsskabende karakter. Butlers performativitetsteori bygger desuden grundlæggende på

Derridas ide om sprogets itterabilitet, altså at sproget virker gennem gentagelse eller 'citeringen' af det allerede sagte, af sociale og autoritative normer (Thobo-Carlsen, 2008, p. 69). Den konstante fremførelse af kropslige eller diskursive handlinger som frembringer kønsidentiteten, kan altså forstås som en gentagelsespraksis af det allerede eksisterende. Performativiteten betegner som begreb dermed, som kunsthistoriker beskriver det:

... den måde, hvorpå stabile enheder skabes gennem den processuelle og i Austins forstand performative gentagelsespraksis af bestemte kønskoder og normative handlingsmønstre. (Jalving, 2011, p. 59)

Selvom Butlers performativitetsteori tager sit udgangspunkt i kønsidentiteten, er det ikke kun kønnet der kan forstås som performativt. Igen med Jalvings ord, kan vi således forstå selve 'jeg'et' som blivende til igennem denne gentagelsesstruktur (Jalving, 2011, p. 58).

Det sidste perspektiv som vi her vil vende inden for performativitetsbegrebet er dets sammenhæng med performancen som kunstform, som performanceteoretiker Erika Fischer-Lichte har bidraget begrebsmæssigt til. Performancen kan ifølge Fischer-Lichte defineres som "... any event in which all the participants find themselves in the same place at the same time, partaking in a circumscribed set of activities" (Fischer-Lichte, 2014, p. 44). Denne vældig brede defini-

tion kan således henvise til en lang række begivenheder, der alle har det tilfælles at de baserer sig på en flygtig fysisk/kropslig samlende tilstedeværelse af en gruppe mennesker, der udøver en række definerede handlinger. Performancen som kunstnerisk genre er således den genre, der præsenterer disse reelle begivenheder som kunst, og performancekunsten nedbryder på den måde skellene mellem værk, kunster og tilskuer. Hvor de ovenstående begreber om det performative og performativiteten er diskurs-, subjekt- og kulturteoretiske, så henviser performancen nærmere den udøvende kunstneriske praksis, der på samme måde som den performative talehandling og kønsidentitetens performativitet, er selvreferende, virkelighedsskabende og præsentativ, nærmere end repræsentativ.

Begrebet om performativitet er således forankret kulturanalytisk i den diskurs- og subjektteoretiske tradition (Sørensen et al., 2010, p. 110), og altså spørgsmålet om hvordan subjektet bliver til gennem (sproglige) handlinger, samt æstetisk i det 20. århundredes udvikling af performancen som kunstnerisk genre. Inden for den kulturanalytiske tradition taler man om denne udvikling som en bevægelse fra opfattelsen af 'kultur som tekst', som noget værende, til 'kultur som performance', som noget gørende. På samme måde henviser det æstetiske performancebegreb til kunsten, som noget gørende i modsætning til noget værende.

Introduktion til Kulturbørnehaven

I dette kapitel introducerer vi vores case, som er Kulturbørnehaven. Først kommer vi omkring rammerne for projektet, og de to institutioner, der udgør partnerskabet. Derefter bevæger vi os ind i de praktiske rammer for det bevægelsesforløb, vi følger, og de aftaler, der ligger i forhold til vores deltagelse i det. Til sidst præsenteres nogle af de aktører, der indgår i partnerskabet, og som vi har interviewet i løbet af feltarbejdet.

I nden vi bevæger os ud i selve analysen vil vi nu introducere det partnerskab, som vi undersøger, nemlig Kulturbørnehaven. For at kunne følge de analytiske pointer finder vi det nødvendigt at kende nogle af de praktiske rammer, der ligger til grund for Kulturbørnehaven, det forløb vi følger og de voksne aktører, der er en del af situationen. Ud fra dette afsnit vil læseren kunne bevæge sig videre ind i analysen med viden om det felt og den formidlingssituation, som vi har været en del af.

Rammer for Kulturbørnehaven

Casen som vi undersøger består af et samarbejde mellem to naboinstitutioner; Børnehaven og Kulturskolen, der tilsammen kalder sig for Kulturbørnehaven. De to institutioner har samarbejdet før projektet, men efter Kulturskolen er flyttet, således at de to institutioner nu 'bor' i sammenhængende bygninger, synes samarbejdet om end endnu mere oplagt. Selve rollefordelingen i projektet er med nuværende leder af Kulturskolen Camillas ord delt således ud at:

C: ... kulturskolen står for administration og projektledelse og evaluering af projektet og stiller lærerkraft til rådighed, og så at børnehaven deltager i alle faser af projektet og stiller deres personale til rådighed... (Bilag 3; l. 39-42)

Det var de to daværende ledere af henholdsvis Kulturskolen og Børnehaven, der tog tilløb til samarbejdet, som nu varetages på et organisatorisk plan af den nye leder af Kulturskolen, Camilla, og den nye leder af børnehaven, Jeanette. Samarbejdet består i, at de to institutioner sammen udvikler og afvikler forløb og aktiviteter der tager udgangspunkt i Kulturskolens fire spor: tone, billede, krop og ord. Forløbene skal ifølge projektbeskrivelsen finde sted 6 timer i ugen pr. uge i 36 uger hen over et år (Bilag 1; s. 3), men dette bliver dog tilpasset undervejs, får vi at vide.

Kulturbørnehaven som samarbejdsprojekt er støttet af Kulturministeriets pulje til nye partnerskaber mellem dagtilbud og kulturinstitutioner, som lægger vægt på at udvikle både eksisterende og nye langsigtede samarbejder, der arbejder med kunst- og kulturelementer i dagtilbud. Puljen er således en del af kulturministeriets strategier for børn og unges møde med kunst og kultur (Kulturministeriet, 2016). Det betyder, at projektbeskrivelsen som sådan er bygget op omkring de formelle krav og spørgsmål til projektet, som netop kulturministeriet efterspørger, samt at projektet evalueres på dette også.

Forløbet

Det enkelte forløb vi observerer, er et bevægelsesforløb, som varetages af den hos Kulturskolen ansatte danser Nanna. Forløbet har således fokus på kropslig udfoldelse og forskellige bevægelsesformer. Forløbet varer i alt over seks uger, hvor

vi deltager i de to sidste af de uger. Hver børnegruppe, delt ind i de yngste, mellemste og ældste børn, deltager i forløbet en dag i ugen af to timer.

Den overordnede aftale for vores deltagelse i forløbet går ud på, at vi i to uger af tre dage pr. uge deltager i de timer Børnehaven er i Kulturskolen til bevægelsesforløbet, og at vi får mulighed for at snakke med nogle af de involverede aktører. Ud fra denne overordnede aftale med Kulturbørnehaven og vores egne etiske overvejelser udformer vi nogle konkrete aftaler. Vi laver en samarbejdsaftale, der omhandler tavshedspligt i forhold til børn og pædagoger, anonymisering af alle involverede, samtykkeerklæring fra lederen, og formidling af den færdige opgave til Kulturbørnehaven (Bilag 14). Desuden skriver vi et brev til forældrene omkring vores tilstedeværelse og omgang med deres børn (Bilag 15).

Aktørerne

Den første vi er i kontakt med angående vores involvering i projektet, er Jeanette, børnehavelederen. Til vores første møde med hende, der ligger inden selve feltarbejdet, forstår vi, at hun først for nyligt er blevet ansat, og derfor ikke har det store 'ejerskab' over projektet, men at hun ser en stor relevans i at samarbejde med Kulturskolen (Bilag 5; l. 8-12). Vi oplever og forstår på hende selv, at hun ikke er så meget inde over forløbet i praksis, hvilket bl.a. hænger sammen med nogle større administrative opgaver. Vi væl-

ger alligevel at interviewe hende, netop for at få et indblik i rationalerne for formidlingen på et organisatorisk og ledelsesmæssigt plan, samt formidlingssituationens betydning i børnehavens daglige praksis.

Samme fokus på det administrative og ledelsesmæssige har vi, når vi interviewer Camilla, der er leder for Kulturskolen, og som derfor heller ikke er til stede i selve formidlingssituationen. Hun har været med fra projektets begyndelse, på daværende tidspunkt som projektmedarbejder, og har dermed i modsætning til Jeanette haft en stemme i projektet fra start. Selv har Camilla læst musik og pædagogik på universitet og har på den måde en fod i både det pædagogiske og kunstneriske felt. Vi henvender os til hende, efter at vi har talt med Jeanette, for at få aftalen i stand med Kulturskolen også, og denne aftale leder os videre til Nanna, der er ansat ved Kulturskolen som danseunderviser.

Nanna er på det tidspunkt, vi påtænker at lave feltarbejde, i gang med projektets bevægelsesforløb med børnene. Hun er uddannet pædagog og danser og har på den måde kombineret de to fagligheder ved at arbejde som danseunderviser hos Kulturskolen. Ligesom både Camilla og Jeanette er Nanna meget interesseret i vores undersøgelse, og hun er derfor positiv over, at vi følger hende. I de to uger, vi er tilstede, mødes vi med Nanna de dage forløbet er fastsat til, oplever hende sætte scenen, hente børnene og pædago-

gerne i Børnehaven, danse sammen med dem og følge dem tilbage igen. Det er altså hende, som vi laver work-and-talk med, idet vi følger hende rundt, mens hun arbejder og lader arbejdet være udgangspunkt for vores samtaler. Vi bruger det meste af vores tid i felten i selskab med Nanna, og det er da også på symbolsk vis hende, vi møder den første dag i feltarbejdet og slutter af med at interviewe som den sidste.

Den sidste voksne aktør, som bliver en defineret stemme i vores empiriske materiale, er Malene, som vi første gang taler med på den første dag af vores feltarbejde. Forinden, har vi fra Jeanette og Camilla fået at vide, at Malene er tovholder for projektet fra Børnehavens side. Malene er uddannet og ansat som pædagog og en del af den gruppe af voksne, der varetager den yngste børnegruppe. Hun fungerer desuden som tovholder

for projektet på Børnehavens side. Hun har dog ikke været en så stor del af de tidligere forløb i tovholderrollen, men som hun selv siger:

M: ... i forhold til min egen rolle som tovholder, så bliver jeg kørt lidt mere på banen nu, fordi at der er meget for den nye leder nu også (Bilag 3; l. 106-108)

Malene og Nanna er altså vores indgang til selve formidlingssituationen i praksis, hvor Jeanette og Camilla i højere grad er vores indgang til de formelle rammer og mål med projektet.

Lad os nu bevæge os ind i Kulturskolen og Børnehaven, ind i observationerne. Vi vil nemlig udfolde en af dagene i selskab med Nanna, pædagogerne og børnene som en fortælling, der vil indføre læseren i den praksis, vi har mødt.

Første dag hos Kulturbørnehaven

Dette kapitel består af en fortælling, der skal give et indblik i den praksis, vi mødte i feltarbejdet. Læseren vil desuden møde kortere fortællinger i samme stil i de efterfølgende fire analytiske kapitler. Disse fortællinger vil som denne, være markeret med grøn skrift.

Vi sidder i bussen på vej til Kulturbørnehaven. Det er første dag med observationer, og det er med sommerfugle i maven, at vi går dagen i møde. Vi taler om, at vi er spændte på det forløb, vi snart skal overvære og ikke mindst, hvordan børnene og de voksne reagerer på vores tilstedeværelse. Da vi nærmer os Kulturskolen, ser vi, at de to institutioner, udover samme parkeringsplads, er forbundet af en lang gang af glas. Partnerskabet imellem de to virker endnu mere berettiget med denne tætte placering over for hinanden. Vi bevæger os ind i Kulturskolen, og vi når ikke længe at overveje, hvilken vej vi skal gå, før en høj, slank kvinde kommer imod os med hastige skridt. Det viser sig at være Nanna, som vi forinden har aftalt at følge på denne første dag i vores feltarbejde. Hun er både imødekommende og snaksaglig og leder os hen til gymnastiksalen, hvor bevægelsestimen skal finde sted. Vi taler med Nanna om de første fire uger af forløbet, hvordan børnene er inddelt i grupper og en masse andre ting, imens hun ordner scenelyset og musikken.

Da klokken nærmer sig 9.45, begiver vi os over i børnehaven, og så snart vi træder ind af døren fornemmer vi heftig aktivitet fra de omkringliggende lokaler. Børn løber ind og ud af stuerne og kigger nysgerrigt på os. Efterhånden samler der

sig en børneflokk på ti børn og to pædagoger foran indgangen. Nanna siger hej til børnene og påbegynder historien om dyrene fra zoologisk have, der er frosset fast efter en abefest, og nu skal bringes tilbage i deres bure. Nanna giver derfor børnene hver et kort, der knytter dem til bestemte dyr. De har tydeligvis brugt kortene før og rækker hver især hånden op, når Nanna viser et kort, de genkender, som de således får udleveret. Hendes fortælling er meget visuel og kropslig, hvilket gør historien mere spændende, og hun formår da også at holde børnenes opmærksomhed.

Vi bevæger os langsomt over i Kulturskolen. De få meter, vi er ude i den friske luft, skal man være stille og gå langsomt, for jo mere man larmer, jo mere fryser man, fortæller Nanna. I Kulturskolen står dyrene på hver deres stykke farvet stof, en sommerfuglevinge, som Nanna kalder det. Her skal børnene sidde og vente, indtil de på skift bliver kaldt op for at hente et dyr alt efter farven og figuren på deres kort. De skal passe godt på kortet og dyret, indtil vi kommer ned til gymnastiksalen. Nanna går forrest i rækken og holder øje med, at der ikke kommer nogen – for så er det vigtigt at man står helt stille, så vi ikke bliver opdaget. Ved trappenedgangen til gymnastiksalen skal børnene vente udenfor, men da døren bliver åbnet rejser de sig alle op og udbryder både gisp og suk ved synet af den mørklagte sal, med kun et blåt teaterlys som spotlight. Børnene bliver parvis ledt ind i salen af Nanna, og fordi vi går

bagerst, kommer vi ind i den mørklagte sal til allersidst. Gruppen placerer sig på den plet i rummet, der er lyst op af det dæmpede, farvede lys, selvom mørket omkring også er spændende og svært ikke at udforske til tider. Pædagogerne kalder de urolige børn til sig, og roen begynder at indfinde sig. I lysets skær danner de en rundkreds, hvor børnene på skift siger godnat til dyret, lægger det ned i en kiste og siger deres eget navn. Smilet bredder sig på læben, når Nanna kigger hvert enkelt barn i øjnene og roser og anerkender ham/hende for at være kommet til dagens bevægelsestime.

Efter velkomsten skal børnene klappe i takt og på den måde få scenelyset til at skifte farve. Det er svært at klappe i takt, men da Nanna banker kisten ned i jorden skifter lyset farve. Børnene kigger forundrede på deres egne og hinandens kroppe, idet lyset rammer dem. Nanna sætter nu musik på og begynder at bevæge sig. Børnene forstår med det samme, at de skal gøre som hende, og ud fra det fornemmer vi, at de har prøvet det før. Musikken leder kroppens bevægelser, og da stemmen begynder at synge om aberne og gnuerne, bliver der lavet dyrefagter og dansende bevægelse. Børnene er meget opmærksomme, og Nanna søger da også hele tiden øjenkontakt med dem.

Pædagogerne sidder lige udenfor lyset, men når børnene bliver urolige eller 'falder ud af dansen' placerer de sig tæt ved det enkelte barn. Efter

dansen forklarer Nanna, at når man danser, så fortæller man historier, og børnene er på den måde med til at fortælle en historie uden ord. Det leder over i, at Nanna deler børnene op i to grupper – publikum og dansere. Hun slår armene ud til siden og illustrerer med både krop og ord, hvordan de to grupper er adskilt af et scenetæppe, og hun selv er den tykke, bestemte scenemester. Publikum, der sidder ude i mørket, op af væggen, skal sidde stille og holde øjne og øre åbne, og danserne, der står i lysets skær, skal være klar til at opvise. De danser en dans sammen med Nanna for den betragtede gruppe og derefter byttes rollefordelingen om, og det hele gentager sig.

Efterfølgende samler Nanna børnene i en rundkreds, stiller sig med et på knæene, tager den ene arm ud til siden og hælder en usynlig væske over i glasset, hvad der skal forestille at være et glas, imens en masse dertilhørende lyde, kommer ud af hendes mund. Børnene spejler igen Nanna, og vi ser, hvordan de, ligesom Nanna, tager det usynlige glas med den usynlige væske op til munden og drikker, imens synke-lyde bryder frem over børnenes læber.

I sidste del af timen skal børnene lægge sig ned og slappe af. Nanna tænder for anlægget, og en instrumental udgave af sangen Halleluja toner frem. Hun bevæger sig langsomt rundt blandt børnene, imens hun aer en barnepande, klemmer en lille hånd eller strækker et ben ud. Samtidig

med at hun gør det, kigger hun hvert barn i øjnene og hvisker nogle rosende ord. Børnene falder til ro, hvad enten det er pga. musikken, berøringen, anerkendelsen fra Nanna eller den stemning det hele udgør. Ligesom, at denne del ser ud til at påvirke børnene, føler vi selv et nærmest kropsligt velbehag og en form for indre ro i løbet af afspændingen. Da musikken stopper sætter børnene sig langsomt op og kigger nysgerrigt på hinanden. Det er tid til at sige farvel for denne gang. Nanna afslutter i en rundkreds, hvor hun triller en lysende bold hen til hvert enkelt barn, som derefter siger sit navn og til gengæld får en personligt rettet 'tak for i dag' tilbage fra

Nanna. Derefter vender vi alle på den farefulde færd tilbage til børnehaven –med mange stop undervejs, da vi møder mange konger og dronninger undervejs.

Efter timen, hjælper vi Nanna med at rydde op, hvorefter vi sætter os ind i personalerummet for at tale videre. Allerede her oplever vi, at det er nemmere at tale med Nanna omkring hendes tanker og idéer med dansen, da vi har været en del af det, hun taler om. Da vi har snakket med Nanna og efterfølgende Camilla begiver vi os hjemad, fyldt til randen med tanker og begyndende analyser af dagens observation.

Analyse - kapitel 1

Om processer og produkter

Vi vil gennem dette kapitel udfolde analysens første kapitel. Det tager sin start med Kulturbørnehavens projektbeskrivelse, og for at belyse denne inddrager vi Dorte Skot-Hansens kulturpolitiske rationaler og bagvedliggende logikker. Derefter går vi ind i den indsamlede empiri, hvor vi møder to forskellige orienteringer; nemlig at formidlingssituationen enten skal være rettet mod processen eller et endelig produkt i form af en forestilling.

Fra en indførsel i partnerskabet Kulturbørnehaven og formidlingssituationen til vores behandling og tydning af selvsamme. De næste fire kapitler er en udfoldelse af vores forståelse, som den udvider og forandrer sig i mødet med andre forståelseshorisonter. Vi indleder på en form for policy-niveau i forhold til Kulturbørnehavens projektbeskrivelse og bevæger os derfra over i analysen af den empiri, vi har indsamlet i felten. Undervejs vil vi illustrere analysens udvikling, og dermed vores egen forståelsesudvidelse, gennem figurer, der også vil fungere som opsummeringer af vores nye forståelse.

Projektbeskrivelsen

Nogenlunde samtidig med at vi begiver os ud i felten, orienterer vi os i projektbeskrivelsen, som udstikker mål, rammer og provisorisk tidsplan for projektet. Her genkender vi i første omgang et markant fokus på forskellige konkrete mål, som projektet søger at opnå, og hvorpå det skal evalueres. Det drejer sig både om overordnede målsætninger og mere konkrete resultatmål, aktivitetsmål og effektmål (Bilag 1, s. 3). På dette tidspunkt har vi endnu ikke været ude og lave interviews eller observationer, så vores indledende forståelse af projektbeskrivelsen bliver i høj grad formet af vores ide om instrumentaliseringen af kunsten og kulturen, som indledte spe-

cialet. Det der her følger er således en kort analyse af projektbeskrivelsens målsætninger, og hvordan dens indhold former de forståelser, der videreudvikles under og efter feltarbejdet.

Projektbeskrivelsen er formet som en ansøgning til Kulturministeriet om midler til at gennemføre projektet. Det betyder, at den er skrevet ud fra et ansøgningsskema og svarer på de spørgsmål, som skemaet indeholder. Det er således vigtigt at holde for øje, at det projektbeskrivelsen tilbyder os af viden om formål, rationaler og ideer om forløbet, bygger på hvad Kulturministeriet efterspørger af viden om projektet, for at kunne tildele midler. Det betyder også, at projektbeskrivelsen er det grundlag, hvorpå projektet sidenhen skal evalueres til Kulturministeriet. Det er altså rationaler på et strategisk og policymæssigt niveau, som vi her finder. Måske netop derfor finder vi, at netop Dorte Skot-Hansens kulturpolitiske rationaler er meget anvendelige som analytisk indgang og åbning af denne dimension af Kulturbørnehavens rationaler. Projektbeskrivelsen skal, foruden at svare på Kulturministeriets spørgsmål og imødekomme deres krav til projektet, også understøtte nogle organisatoriske retningslinjer for arbejdet i børnehaven, f.eks. læreplanerne. Med dette sagt, lad os dykke lidt ned i, hvad projektbeskrivelsen siger. Først og fremmest er den overordnede målsætning for projektet beskrevet således:

Præsentere alle børn i [Kulturbørnehaven] og lokale dagplejebørn for kunst

og kultur gennem forskellige kunstarter og aktivitetsformer. Giv alle børnene mulighed for at iagttage og sanse kunst og selv være aktivt skabende. De skal fordybe sig, reflektere og opleve glæde og begejstring gennem kunst og kultur i samspil med nære voksne. Videreudvikle et lærende partnerskab, hvor viden, læring og erfaring deles ligeværdigt. Skabe en model for fremtidigt samarbejde mellem [Kulturskolen] og [Kommunens] daginstitutioner på kunst- og kulturområdet. (Bilag 1, s. 3)

Denne overordnede beskrivelse af mål for projektet kan, som den står, dybest set opdeles i to målsætninger, som genfindes gennem hele projektbeskrivelsen: den ene handler om børnene og deres møde med kunsten, mens den anden handler om partnerskabet og samarbejde på et organisatorisk plan. Lad os først kigge nærmere på den første målsætning, som vi identificerer i de fem første linjer af ovenstående uddrag af projektbeskrivelsen. Den indebærer i bund og grund, at børnene skal have et bredt kendskab til kunsten og lyst til forsat at beskæftige sig med kunst og kultur, både ved at iagttage og sanse den, og ved selv at være aktivt skabende, som det hedder i målsætningen herover. Vi identificerer altså et mål som er, at børnene skal møde kunsten. Det vi finder interessant her er således: hvad er det formidlingen af kunst og kultur kan, som ligger til grund for dette mål? Hvorfor skal børnene møde kunsten? Er det for dets egen skyld eller noget andet? Vi genkender ikke her i

forhold til børnene noget klart instrumentelt rationale i Skot-Hansens forstand, såsom dannelse, social forandring eller økonomisk vækst, men snarere et fokus på selve mødet mellem børnene og kunsten som et rationale i sig selv.

Lad os alligevel vende blikket mod Skot-Hansen (2006) og kort opsummere hendes ide om, at der foruden en kulturpolitisk funderet instrumental logik for, at borgerne skal møde kunsten, kan findes en ekspressiv logik, som sætter selve mødet med kunsten i centrum. Målet om at møde kunsten, bliver således ikke et middel til noget andet, men et mål i sig selv, fordi dette mål i sig selv har en iboende betydning, som ikke er forbundet med, hvad det kan bruges til. Skot-Hansen tager, som vi tidligere har beskrevet, et nyt greb på de kulturpolitiske rationaler med inspiration fra Joli Jensen (2003) og beskriver, at vi i stedet for at se på, hvad kunst og kultur gør for individ og samfund kan og bør se på, hvad den er og betyder (Skot-Hansen, 2006, p. 34). Det ekspressive rationale har således selve den kunstneriske eller æstetiske oplevelse som mål i sig selv. Når der i projektbeskrivelsen står, at alle børn skal have mulighed for at møde kunsten, ser vi desuden også andetsteds at dette skal ske for at "... give børnene kendskab til flere forskellige kunstarter og livslang lyst til at beskæftige sig med kunst og kultur..." (Bilag 1, s. 3). Målet med forløbet ligger således ikke uden for det kunstneriske møde selv, men er, at børnene skal blive ved med at møde kunsten. Dette kan

vi således forstå som udtryk for en ekspressiv logik, idet Kulturbørnehaven netop har fokus på at skabe en ramme for børnenes møde med kunsten, der skaber æstetiske oplevelser. Derfor læser vi da også, at der ud fra denne målsætning, på det organisatoriske plan, som projektbeskrivelsen fungerer på, ligger en ekspressiv logik til grund for formidlingen af kunst og kultur.

Til gengæld finder vi desuden også indenfor denne målsætning, der drejer sig om børnene, nogle overvejelser om projektets mål, som nærmere må forstås som udtryk for en instrumentel logik. Formidlingen af kunst og kultur med børnene bliver nemlig i projektbeskrivelsen også et middel til at understøtte en række læreplansmål, der har fokus på børnenes udvikling. Projektet skal således understøtte de seks eksisterende læreplansmål, der b.l.a. indebærer alsidig personlig udvikling, sociale kompetencer, sproglig udvikling osv. Vi sporer altså her en form for lærings-rationale, der handler om, at kunst- og kulturmødet skal understøtte børnenes udvikling – både i faglig, social og personlig forstand. Det stemmer på den måde overens med det Skot-Hansen kalder oplysnings-rationale, der er funderet i en oplysningstanke, og dermed indebærer både en kompetencemæssig og socialt orienteret dannelse (2006, p. 28).

Dette leder os til projektets ene grundlæggende målsætning, som vi finder i uddragets tre sidste linjer. Denne målsætning handler om etablerin-

gen og udviklingen af samarbejder i kommunen, og igen finder vi andetsteds en uddybning af målsætningen som siger, at partnerskabet: "... skal resultere i et ligeværdigt samarbejde [...] samt i udviklingen af en bæredygtig konstruktion, der sikrer, at samarbejdet kan fortsætte efter projektets udløb." (Bilag 1, s. 3) Foruden samarbejde mellem Børnehaven og Kulturskolen skal der således arbejdes hen imod samarbejde, der indebærer endnu flere lokale aktører, som andre daginstitutioner og museer i kommunen. Målet er dermed at skabe og videreudvikle samarbejder for kunst- og kulturformidlingen, og modsat den første målsætning står rationalet for dette mål med det samme klart, nemlig "at skabe sammenhængskraft" (Bilag 1, s. 3), som det hedder. Med dette sporer vi den instrumentelle logik i projektet, der har et socialt lokalsamfundssigte som mål. Instrumentaliseringen ligger således her i, at kunst- og kulturformidlingen bliver et middel til at fremme målet om at styrke sammenhængskraften mellem institutioner i kommunen.

Hvis vi vender blikket mod vores indledende fordom, bliver vi bekræftet i, at der i hvert fald på dette administrative og organisatoriske plan er en instrumentel logik til stede. At det møde med kunsten og kulturen, som projektet faciliterer, *også* er midler til at opnå nogle andre mål. Det kommer til udtryk som et dannelses-, læringsrationale, samt et socialt rationale, som er udtryk for en instrumentel logik. Vi oplever dog

også, at vores forståelse udvider sig, idet vi ikke kun møder den instrumentelle logik med dens blik på kunst og kultur som et middel, men også et fokus på mødet mellem børnene og kunsten og kulturen, som værdifuld i sig selv. Dette forstår vi som et udtryk for en ekspressiv logik, hvor den æstetiske oplevelse er i centrum. Vi er dog nysgerrige på, hvorvidt disse umiddelbart konfliktende måder at rammesætte kunst- og kulturformidlingen, som mål i sig selv eller middel til noget andet, eksisterer i praksis. Som Dorthe Skot-Hansen selv spørger: "...om det ene udelukker det andet?" (2006, p. 38). Og hvis begge kan eksistere samtidig, hvordan foregår det i praksis? Så lad os med denne indledende analyse i tankerne vende blikket mod det vi møder i vores feltarbejde.

Proces og produkt

Vi står på dette tidspunkt, hvor vi bevæger os ud i feltarbejdets praksis-situation, med en forståelse af at Kulturbørnehavens rationaler for at lave kunst- og kulturformidling er baseret på både instrumentelle og ekspressive logikker og dertilhørende rationaler. Disse logikker, som i bund og grund handler om, hvor formidlingens mål er placeret – udenfor eller indenfor selve formidlingssituationen – finder vi udtalte i projektets overordnende målsætninger, som de er beskrevet i projektbeskrivelsen. Det er altså både forløbet i sig selv, der er målet (at børnene skal møde og skabe kunst), men samtidig er der nogle mål, som forløbet skal bidrage til at opfylde

(fx læreplanernes mål og at skabe sammenhængskraft).

I løbet af vores feltarbejde bliver vi opmærksomme på, at projektbeskrivelsen ikke i udpræget grad fylder i aktørernes forståelse af projektet og deres grunde til at lave det. Det kan der være flere grunde til, bl.a. at der, siden projektbeskrivelsen blev skrevet, er gået relativt lang tid, og at der i løbet af denne tid er kommet en ny leder, Jeanette, til i børnehaven. Det gør selvfølgelig, at der er nogle prioriteringer og nogle forståelser af projektets grundlæggende ide, der forandres. Som Jeanette selv siger:

J: ... egentlig så har jeg jo ikke været med i strategien overhovedet, fordi at jeg er kommet ind som ny leder, så jeg har faktisk slet ikke ejerskab på det koncept her, eller det projekt her (Bilag 5; l. 8-10)

Dette skal ikke forstås, som at Jeanette ikke finder projektet vigtigt, men det siger noget om, hvordan grundlaget for projektet selvfølgelig også forandres over tid. Fx var den tidligere leder ifølge Jeanette meget musikorienteret (Bilag 3; l. 372-375), og det havde selvfølgelig en indflydelse på, hvordan projektbeskrivelsen kom til at se ud (Bilag 1). Desuden er der åbenlys forskel på policyniveauet og praksisniveauet i et projekt som dette, som også flere af aktørerne er inde på i vores interviews. Her er det netop Jeanette, der italesætter dette:

J: ... man kan på papiret sidde og forme nogle ting, men når det skal omsættes i praksis, så er virkeligheden jo en anden (bilag 5; l. 31-31)

Det som vi er interesserede er netop, hvad denne omsættelse i praksis betyder og det Jeanette herover siger, gør os således endnu en gang bevidste om, at kulturpolitiske og strategiske rationaler er én ting, men en anden er den formidlingspraksis vi finder i 'virkeligheden' uden for projektbeskrivelsen.

I vores interview med Malene, som er det første formelle interview vi laver, forstår vi f.eks., at der i det daglige arbejde ikke er systematisk fokus på fx læreplanerne, der som det fremgår af projektbeskrivelsen er en del af målene for projektet:

M: ... jeg vil sige at i forhold til, da vi skulle lave den her projektbeskrivelse, så synes jeg jo lige pludselig at vores læreplaner blev meget, meget vigtige.

SL: Det er ret interessant

M: ... vi er ikke så systematiske omkring det, men vi ved jo godt, at hvis i tog en af de andre pædagoger og sagde; hvordan arbejder du med det og det og det? Så ville de jo sagtens kunne sige, hvordan de gør det, ikke også? Men det er ikke noget, vi evaluerer og dokumenterer og systematiserer så meget. (Bilag 3, l. 641-677)

I denne interviewpassage forklarer Malene, at selvom læreplanerne var meget betydningsfulde da selve partnerskabet og projektbeskrivelsen udformes, så er der i dagligdagen ikke meget så fokus på at systematisere og dokumentere arbejdet med lærerplanerne (hvilket måske kan henledes til et vist tidspres i pædagogernes arbejde, som vi tidligere har været inde på, men det er ikke spørgsmålet i dette speciale). Vi forstår det på den måde, at pædagogerne i Børnehaven i højere grad arbejder ud fra et 'intuitivt' grundlag i praksis, og ikke så meget ud fra fasttømrede målsætninger, selvom de selvfølgelig er med til at forme det grundlag, der arbejdes ud fra. Her ser vi altså et tydeligt eksempel på hvordan det organisatoriske niveau og praksisniveauet ikke nødvendigvis kan forstås gennem de samme rationaler. Når vi taler om projektet med de forskellige aktører, er det således sjældent målsætningerne og læreplanerne, som projektbeskrivelsen baserer sig på, der dominerer samtalerne.

Så hvad er det for et intuitivt grundlag, som formidlingen baserer sig på? Det bliver hurtigt tydeligt for os, at der især er nogle vendinger, begreber og overvejelser, der bliver ved med at dukke op i vores interviews. Vi støder således hos alle aktørerne på en overvejelse om, hvorvidt formidlingen skal være orienteret mod enten processen eller et produkt, og vi opfatter især denne overvejelse som rammesættende for forløbet. Malene bruger fx disse begreber, når

hun taler hun om børnehavens ståsted i planlægningen af det bevægelsesforløb, vi følger:

M: Så det er det, hvad kan vores børn profitere af, altså hvad får de ud af det her, de kommer og tilbyder os, fordi faktisk så var det jo egentlig sådan, at Nanna havde en forestilling om, i hvert fald med de store, at hun skulle lave en forestilling [...] Og det var vi slet ikke med på, fordi vi vil gerne være til stede i processen. Vi vil ikke have sådan et produkt. Det har vi til vores sommerfest, der laver vi det eller en forestilling for forældrene. (Bilag 3, l. 282-288)

Her italesætter Malene to forskellige slags forløb: et procesorienteret forløb og et produktorienteret forløb. Vi forstår på Malene, at disse orienteringer bliver et af omdrejningspunkterne i planlægningen af Nannas bevægelsesforløb, da de forskellige parter går ind til forløbet med forskellige idéer om dets ramme. Nanna italesætter det samme her, under vores work-and-talk:

N: ... jeg havde en forventning om, at jeg skulle komme over og lave en danseforestilling med deres børn. [...] Og så fik jeg en lang mail der sagde, at de egentlig mest havde brug for og havde en forventning om, det var at de gerne ville have et bevægelsesforløb, hvor de kunne få nogen konkrete redskaber, de kunne fortsætte med at bruge, når jeg stoppede... (Bilag 10, l. 3-11)

Både Malene og Nanna taler i de ovenstående citater om et møde og mailkorrespondancer, hvor Nanna kommer med en forventning om, at hun skal lave en forestilling med børnene, som de begge italesætter som et produkt. Pædagogerne vil dog, som Malene herover beskriver, ikke have en forestilling men vil hellere, at der skal være fokus på at give redskaber til pædagogerne samt at møde børnene i øjenhøjde, hvilket forstår vi, er noget de forbinder de med et procesorienteret forløb. Efter disse møder og mails omkring forløbet bliver de derfor enige om, at bevægelsesforløbet skal være orienteret mod processen i stedet for det produkt, som forestillingen repræsenterer.

Det betyder, at vi i vores indledende kortlægning i første omgang sætter begreberne 'proces' og 'produkt' på det rodede kort, som vi laver i den indledende analyse, men senere i kortlægningsarbejdet desuden trækker disse to begreber ud som et overordnet mønster, som vi arbejder analytisk ud fra. Med dette tema, proces/produkt, går vi således tilbage til empirien med en overordnet ramme for en ny forståelse, og det bliver vores udgangspunkt for den videre analyse. Med dette fokus oplever vi, at spørgsmålet om hvad der er mål og middel i projektet kommer til at handle om noget andet, end hvad vi tidligere har forstået. Med ideen om en instrumentel og ekspressiv logik handler det, som vi så af vores teoretiske indføring om, hvorvidt målet er henholdsvis uden for forløbet eller om

det er forløbet i sig selv. Med denne ide om proces- og produktorientering tales der i stedet om to forskellige slags forløb; et procesorienteret eller et produktorienteret forløb. Vi forstår det på den måde, at Kulturbørnehavens horisont, i forhold til rammesætningen af projektet, især er bygget om forholdet mellem proces og produkt i forløbet, nærmere end hvorvidt målet med projektet er udenfor eller indenfor forløbet. Lad os derfor her gå lidt nærmere ind i, hvad disse 'orienteringer' inden for forløbet hver især tillægges af betydninger.

Produktorienteringen

Som vi fandt ud af i ovenstående afsnit handler denne orientering mod produktet eller processen først og fremmest om, hvorvidt forløbet skal indeholde en forestilling eller ej. I første omgang kædes produktorienteringen således sammen med ideen om, at forløbet skal lede op til, at børnene i sidste ende skal lave en form for forestilling. Som lederen Jeanette her siger, stemmer dette ikke overens med børnehavens mål med forløbet:

J: For os er det ikke målet at der skal stå en eller anden musical eller et eller andet forfærdeligt sanghæfte eller femten roller, der skal besættes, og der skal være fernisering. (Bilag 5; l. 147-148)

Her ses det, at det ikke kun er forestillingen, men selve ideen om at forløbet skal afsluttes med et produkt, Jeanette afviser. Ideen om produktet spænder for hende vidt, men er defineret

af at være et konkret og håndgribeligt udkomme af forløbet, hvad enten det så er et sanghæfte eller en forestilling. Hvad er det for en betydning og konsekvens, der bliver tillagt produktorienteringen, som ligger til grund for afvisningen af den, som hun laver herover? Lad os se lidt mere på Jeanettes interview, hvor vi finder nogle ideer om, hvad produktorienteringen indebærer:

J: ... når man er produktorienteret så kan man gemme sig rigtig meget bag som menneske. Man gemmer sig bag den skabelon, der er til, at man kan forme det produkt, som man gerne vil nå i mål med. (Bilag 5; l. 291-293)

Processen bliver i Jeanettes forståelse, som den kommer til udtryk herover, blot en skabelon som skal følges for at nå frem til produktet, som er det egentlige mål. Processen bliver således et middel til at opnå målet. Vi genfinder altså her den dekobling af middel fra mål, som den instrumentelle logik indebærer. På den måde er spørgsmålet altså ikke så meget, om forløbet (om det er produktorienteret eller procesorienteret) bliver instrument til noget uden for det selv, men at processen bliver et instrument for produktet. Jeanette vægrer sig ved denne instrumentalisering af processen, som produktorienteringen dermed for hende indebærer, fordi det ikke levner nogen plads til nye, anderledes forståelser og 'sideveje':

J: Du lærer ikke ret meget [...] ved at være produktorienteret, fordi du fak-

tisk har skyklapper på til at se, hvad der kommer ind fra sidevejen af [...]. Nogle gange når man er meget produktorienteret, så kan man også være meget sådan, det er sådan det skal være-agtigt, og så har man egentlig fastfrosset, så man snyder faktisk sig selv for nogle nye aha-oplevelser tænker jeg, i overordnet betydning. (Bilag 5; 306-325)

Produktorienteringen opfattes altså som den 'lige vej' til et bestemt sted, og af den grund, siger Jeanette, sker der heller ikke særligt meget læring ved et sådan forløb. Den samme forståelse af produktorienteringen som den lige vej, finder vi desuden også hos danseren Nanna:

N: Når det er produktorienteret, så er det mere, så skal man nå fra a til b. Når det er i processen, så er det nemmere at differentiere [...] De bliver ikke presset på samme måde, som når der skal være et færdigt produkt, der skal vises til nogen. (Bilag 9; 283-285)

Med et produktorienteret forløb vil der altså være et a og et b, dvs. et bestemt sted, vi starter og et bestemt sted, vi slutter. Både a og b samt vejen mellem a og b er kendt på forhånd. Dette indebærer ikke kun, som Jeanette siger, at der ikke er nogle 'svinkeærinder' at gøre, men også hvad både Nanna herover, samt Jeanette herunder betegner som en form for 'pres':

J: ... der har man hele tiden sådan et pres på at det skal munde ud i en forestilling, og man tænker jo også som

voksen, en forestilling, der vil man gerne præstere noget og det kan lægge et forkert pres på nogle at præstere noget... (Bilag 5; 108-110)

Presset består dermed i det at arbejde 'frem mod noget', som lederen af Kulturskolen Camilla her beskriver det, uden dog at ville betegne det helt specifikt som 'pres':

C: ... arbejder vi produktorienteret, skal vi præsentere et eller andet, skal der ligge et eller andet. Når man gør det, så ligger der jo også et eller andet, øh ikke nødvendigvis et pres, men der ligger jo et eller andet. Så arbejder vi frem mod noget. (Bilag 7; 481-483)

Det i sidste ende at skulle præstere noget ved forløbets ende influerer på den måde hele forløbet, og det er måske netop dette pres som gør, at der ikke er tid eller frihed til at bevæge sig væk fra den lige vej mellem a og b, som vi forstår det på de forskellige aktører. Det produktorienterede forløb tilskrives således at være den lige vej til et bestemt produkt, der lægger et bestemt pres på deltagerne, og dermed ikke åbner op for nye for 'aha-oplevelser' eller improviserede veje gennem forløbet.

Samtidig er der også flere af aktørerne der nævner, at produktorienteringen kan gøre, at forløbene eller indslagene i projektet får karakter af at være en enkeltstående oplevelse, som det kan være svært at se sporene af udover den værdi, der ligger i selve oplevelsen. Jeanette beskriver

fx hendes opfattelse af et enkeltstående indslag fra en operasanger, der optrådte i forbindelse med indvielsen af Kulturskolen, hvor Børnehaven deltog i:

J: ... det er fint nok at de har haft oplevelsen og fået nuancerne i at det er også noget musisk, og det er også et arbejde at være operasanger [...] Det er en oplevelse, men jeg kan godt være i tvivl om hvor meget man kan tage med videre. (Bilag 5; l. 164-171)

Der bliver på denne måde sat lighedstegn mellem det kunstneriske produkt og så det på den ene eller anden måde at 'kigge på', hvilket godt kan have værdi i form af fx "inspiration og begejstring" som Malene nævner (Bilag 3; 577-584), men som alligevel har karakter at være en enestående oplevelse, i modsætning til det som Camilla kalder "at få fingrene ned i det" (Bilag 7; 454-456). Her henviser hun til et animationsforløb, som har kørt på et tidligere tidspunkt og som endte ud i en mindre animationsfilm som produkt:

C: En ting er at Marianne kommer over og siger; nu skal i se her en lille fin animationsfilm, jeg har lavet. Og så kan hun vise et eller andet for dem. Noget andet er jo at opdage; at hvis jeg selv skal lave sådan en film her, så skal jeg forme nogle figurer i ler, og jeg skal tænke nogle tanker om, hvad historien skal handle om... (Bilag 7; 456-459)

Vi finder altså blandt de fire aktører vi interviewer en udbredt forståelse af at produktorienteringen indebærer at produktet bliver vigtigere end processen, og at dette er noget, som de gerne vil undgå. Problemet med produktorienteringen er, som vi har fundet ud af i det ovenstående, at der ikke er plads til hverken differentiering eller improviseringer i den vej forløbet tager, hvilket fører til at de deltagende ikke får mulighed for at få 'fingrene ned i det' og dermed lære mere.

Procesorienteringen

Lad os nu vende blikket mod ideen om at være procesorienteret og de rationaler og betydninger, der tillægges dette, i forhold til produktorienteringen. Vi oplever, at der specielt gives udtryk for to forskellige argumenter for, hvorfor forløbet skal være orienteret mod processen. Det ene argument handler om børnene og det andet om de voksne. Begge udtrykkes de her af Malene i en enkelt sætning:

M: ... vi kunne godt tænke os at være mere til stede i processen og bare nyde det der med at opleve noget nyt og se, hvordan børnene tager det til sig. (Bilag 3; 288-290)

Det første argument handler om børnene og bunder i en ide om, at et procesorienteret forløb giver mulighed for at tage udgangspunkt i børnenes eget ståsted, hvilket giver børnene mulighed for at møde kunsten på deres egne vilkår og 'tage det til sig', som Malene her siger. Dette

argument mødte vi allerede i projektbeskrivelsens målsætning, der handlede om det umiddelbare møde mellem børnene og kunsten. Det andet argument handler i højere grad om pædagogerne og bunder i ideen om, at de ud af det procesorienterede forløb kan 'opleve noget nyt' og gennem dette få nye redskaber til at imødekomme børnenes ståsted.

Det første argument handler altså om at kunne tilpasse forløbet til børnene. Det udtrykker især netop Malene, som repræsentant for pædagogerne og tovholder på projektet i Børnehaven:

M: Så det er meget det der med, jamen vi skal huske børnene, de skal være med i det her, og vores altså den måde, vi arbejder på. Jeg har ikke lyst til hele tiden og skal gå og så få nogen børn til at komme her hen. Altså, så vil jeg straks lave om på det, fordi det er ikke sådan jeg vil arbejde. (Bilag 3; l. 290-293)

Vi forstår her, at det, med udgangspunkt i den pædagogiske faglighed, er vigtigt for Malene, at forløbet giver mening for børnene selv, tager hensyn til deres interesser og lader det foregå på deres vilkår således, at de har lyst og evne til at være med. Disse faglige værdier kædes af Jeanette sammen med det procesorienterede forløb, idet der i processen er plads til børnenes "dynamikker og perspektiver" (Bilag 5; l. 104-105) ved at åbne for kontinuerlig improvisation og tilpasning. Med procesorienteringen er der således

mulighed for at gøre noget andet end det planlagte eller tage 'sideveje', hvilket i deres forståelse ikke er tilfældet med en orientering mod produktet. Da vi taler med Nanna om dette, bruger hun et eksempel fra praksis, hvor hun laver forløbet med den yngste børnegruppe. De to forudgående dage, med de ældre børn, har Nanna medbragt nogle kort i Børnehaven med små tegninger af fx grønt græs eller et rødt hjerte. Kortene deler hun ud til de enkelte børn og beder dem om at passe godt på det, indtil de kommer over i gymnastiksalen. Senere i Kulturskolen bruger hun kortene til at kalde børnene frem, efter hvilken farve kort, de er blevet givet. Denne dag har hun da også taget kortene med sig, men vælger alligevel at lade være med at bruge kortene. Som hun siger, beslutter hun sig for at gøre noget andet:

N: ... for at fange dem lige, der hvor de er, og så fange stemningen, og den gruppedynamik, som er i den gruppe på den dag. (Bilag 9; l. 313-315)

At der er plads til improvisation i processen betyder således for aktørerne, at de i højere grad kan imødekomme børnenes behov, tilstand (fx i form af koncentrationsniveau og gruppedynamik), og dermed tilpasse forløbet til dem. Denne for både Nanna og Malene grundlæggende ide om at 'fange stemningen' og tage udgangspunkt i børnene, stemmer overens med den ekspressive tilgang til børnekulturformidlingen, som Beth Junckers nye kulturbegreb kan ses som bidragende til. Gitte Balling beskriver netop, hvordan

det ekspressive betyder en orientering mod mødet, oplevelsen og processen, idet ”børn er ligeglade med resultatet, hvis det ikke er sjovt og spændende undervejs.” (Balling, 2011, p. 28) Samme logik ser vi ovenfor, når Malene fx siger, at hun ikke vil have at det skal være sådan at hun skal gå og kalde børnene til sig hele tiden. De skal således synes det er spændende for dem også undervejs ellers må de voksne fange stemningen som Nanna siger, og ændre på formidlingen.

Ydermere finder vi at aktørerne ser processen, som der hvor børnene kan møde kunsten på deres egne vilkår, f.eks. gennem en legende tilgang. Malene beskriver fx, hvordan de i børnehaven netop forsøger at arbejde ud fra det, der kommer fra børnene selv.

M: ... det er nogen gange bare nogen små ting, der skal til f.eks. hvis, de kan jo godt lide at lave cirkus for hinanden, ikke? Jamen, altså hjælpe dem lidt på vej, og så klipper de billetter, og så får de en skål, og okay så er der nogen der står og synger, så kan man lige hjælpe dem med at få lavet en mikrofon... (Bilag 3; l. 567-570)

Det som Malene her beskriver, kan vi forstå, som et udtryk for det der i det ’gamle’ kulturbegreb bliver kaldt kultur af børn. Det udspringer af ideen om børns egen legekultur, og indebærer at børn allerede er kulturelt kompetente, idet det er en del af deres måde at skabe mening og

sammenhæng i verden (Balling, 2011, p. 19). Det som Malene ovenfor beskriver er, hvordan de som pædagoger ønsker at understøtte børnene i deres umiddelbare, intuitive leg og den måde hvorpå de selv laver kultur, så at sige. Det er legekulturen eller hvordan børnene selv gør kunsten og kulturen, der er fokus på. På den anden side af partnerskabet hos Kulturskolen italesætter Camilla, desuden sammenhængen mellem ’leg’ og procesorientering, idet vi taler med hende om, hvordan procesorientering og produktorientering giver forskellige former for formidlingspraksis. Hun eksemplificerer det således:

C: ... når du lukker en musiker ind i et rum, og vedkommende får at vide at i morgen kl. fire, så kommer der halvtreds mennesker, så bliver der arbejdet på en anden måde, end hvis du får en musiker ind som får at vide, at nu skal de bare lege...

SM: Være i det.

C: Være i det. (Bilag 7; l. 507-511)

Camilla sætter her ideen om at arbejde hen imod en forestilling, der tilskrives produktorienteringen, op overfor det at lege, der tilskrives procesorienteringen. Ligesom i citatet fra Malene, identificerer Camilla processen som det sted, hvor der netop er plads til legen, både forstået som børnenes måde at være i verden på og den intuitive og improviserede praksis fra de voksne. Vi forstår, at legen består af de udtryksformer, be-

vægelser, lyde osv. der opstår i situationen og dermed som noget, der ikke nødvendigvis behøver ende i et produkt, f.eks. en forestilling. Med denne orientering mod processen er blikket rettet mod "...det der sker, når det sker..." som det nye kulturbegreb med Gitte Ballings ord lægger op til at børnekulturformidling må være (Balling, 2011, p. 28). At procesorienteringen hænger sammen med ideen om børns egen kultur, ser vi også hos lederen Jeanette:

J: ... for der er ikke noget færdigt produkt eller mål med det, men der er de (børnene, red.) i det, det er stemningerne der lige præger det kunst der, og som barn er man jo ikke forudindtaget for hvordan det skal være, og hvad man skal nå i mål med. [...] man bliver skuffet, som voksen, hvis det er man har en køreplan, en fast køreplan, for hvordan man gerne vil have kunsten skal se ud. Fordi det når man ikke i mål med, og så får man heller ikke, hvad skal man sige, energien og dynamikken fra børnenes perspektiver. (Bilag 5; l. 99-105)

Ligesom det kom til udtryk i kapitlet om produktorientering, taler Jeanette her om, at en fast køreplan mod et mål eller et produkt står i skarp kontrast til den ide om kultur af børn, som de orienterer sig mod. Beth Juncker skriver, at i det nye paradigme, altså børns egen kultur, betragtes kunstneriske og kulturelle oplevelser som "råstof og redskaber for udforskninger, leg, personlig inspiration og socialt samvær"(Juncker, 2006b,

p. 87). Dette stemmer overens med de måder, hvorpå pædagogerne ønsker at understøtte børnenes egne kunstneriske og kulturelle udforskninger, som 'cirkus-legen' bliver et eksempel på.

Det som pædagogerne efterspørger af forløbet er således, at det har fokus på børnenes egen kultur, men de efterspørger samtidig, at det kan være med til at udvide deres egen daglige praksis i det pædagogiske arbejde med børnene, som Malene her beskriver:

M: Altså, vi får redskaber, vi får ny inspiration til hvordan vi kan bringe noget nyt ind i vores institution... (Bilag 3; l. 253-254)

Disse redskaber, som Malene taler om, handler, som vi var inde på i det ovenstående om at kunne understøtte børnenes egen kultur, legeskulturen, bedst muligt, men også om at udvikle det pædagogiske relationsarbejde, som Malene her beskriver i et eksempel på en pige med flygtningebaggrund:

M: ... vi får øje på, at børnene udtrykker sig på forskellige måder, og vi kan hjælpe dem til og altså f.eks. nogen, der ikke har et sprog, Altså der måske kan udtrykke sig på andre måder. Jeg kan tage et godt eksempel: vi har en pige, der hedder Fatima [...] som ikke har noget sprog og som vi, det var ret svært og skabe relationer til og så opdagede vi, at hun var fantastisk til at tegne ikke? Og så dyrke det og være der og prøve og sætte ord på noget af

det hun tegner, selvom hun ikke forstår, hvad vi siger, og vi forstår heller ikke, hvad hun siger, men vi kan jo se, at det hun har tegnet. Det er jo noget, vi alle sammen kan forstå... (Bilag 3; l. 406-416)

Gennem kunsten kan pædagogerne dermed få nye redskaber eller inspiration, som Malene beskriver i nedestående, til at inkludere flere børn, som Fatima og 'få flere børn i trivsel.'

M: ... jeg ved ikke om man kan sige redskab, men for noget god inspiration til hvordan vi kan få inkluderet nogle flere børn, få flere børn i trivsel. (Bilag 3; l. 715-716)

Desuden fortæller Camilla ud fra en samtale om projektets betydning og formål en lignende pointe:

C: ... altså, håbet er jo at de får noget inspiration og også gerne nogle værktøjer til at tage det med I deres videre arbejde ikk? (Bilag 7; l. 221-222)

På den måde kan de som sagt udvide deres pædagogiske praksis ud fra den måde Nanna f.eks. følger børn og pædagoger over i Kulturskolen og allerede lader fortællingen starte i børnehaven, som vi så det i den indledende fortælling. Ud fra den situation fortæller Malene følgende:

M: Og så skulle vi herover med Nanna første gang og lave det her, og jeg tænkte: Gud kan man gå her over på den måde, og det er jo ikke fordi, at vi er jo ikke sådan nogen fantasiforladte

pædagoger, vel? (der grines) Men hold da op, det havde vi da ikke lige tænkt på, man sådan kunne gøre det. Og på den måde så tænker jeg, så får man jo inspiration til noget mere, nogle forskellige udtryksformer ind i sin hverdag, og jeg oplever jo også, at vi fanger nogle børn ved lige pludselig at have et andet fokus, en anden måde at gøre tingene på. (Bilag 3; l. 175-180)

Procesorienteringen betyder på den måde samtidig, at der kan være fokus på 'børnenes ståsted', som Malene kalder det (Bilag 3; l. 317-318), og at pædagogerne kan få redskaber til at arbejde relationelt med kunsten og kulturen, som på den måde bliver redskab til at udvide deres egen pædagogiske praksis.

Så vidt altså, hvad det er de forskellige aktører i partnerskabet forbinder med de to orienteringer som forløbet kan have. Vi finder at der i de interviews vi foretager, laves en skarp opdeling mellem produktorienteringen og procesorienteringen og mellem produktet og processen. Det, der bliver tillagt de forskellige orienteringer leder, som nævnt tidligere i kapitlet, til at den indledende plan om at forløbet skal afsluttes med en forestilling forkastes. I stedet for et produktorienteret forløb, som planen var i første omgang, har vi altså et procesorienteret forløb, som ikke skal lede frem mod et kunstnerisk produkt, men hvor både børn og voksne kan 'være i processen' uden presset over et endeligt produkts udformning. Nu fra de to orienteringer over til

en lille fortælling, der skal illustrere bevægelsesforløbet afsluttende ramme.

Forestillingen

Vi befinder os i gymnastiksalen, timen er snart slut, børnene begynder at blive urolige. Det er sidste gang med dans for børnegruppen bestående af børnehavens ældste børn. Nanna har derfor ved timens start, fortalt børn og pædagoger, at hun vil afslutte forløbet med en lille gave i form af en dans til dem alle.

Nu er det tid til dansen, og Nanna beder børn og pædagoger sætte sig ud i mørket op ad endevæggen. Hun summerer de sidste seks uger op og fortæller, at hun har lavet en dans helt specifikt til den her børnegruppe. Alle de ting, som børnene har lavet sammen med hende, har hun blandet sammen til en dans. Musikken toner frem over anlægget. Det er "Halleluja", der spiller, og den har da også været en fast bestanddel af musikrepertoiret, i hvert fald de to uger, vi har været med. Nanna bevæger kroppen i både velkendte og nye koreografier. I dansen genkender vi bolden som er blevet brugt når gruppen har sagt goddag og farvel, stoffet eller 'sommerfuglevingerne', som det hedder i historierne og mange af bevægelserne. Dansen udfolder sig og børnene sidder med åben mund og store øjne. Enkelte gange hører vi udbrud fra børnene som "wauw" eller "årh". Vi bliver selv overvældet af de vilde bevægelser, vrid af kroppen og avancerede spring.

Så stopper musikken, dansen slutter og alle klapper. Et barn spørger nysgerrigt, "hvor har du lært det der henne?", og Nanna svarer, at det har hun lært på en danseskole. Nanna meddeler, at det er tid til afspænding. Børnene lægger sig ned, imens Nanna henvender sig til hvert enkelt barn gennem berøring og rosende ord. Derefter skal de sige farvel, og ligesom ved timens begyndelse, siger hvert barn sig navn, og Nanna svarer med et par rosende ord og et tak for i dag.

Produktet vender tilbage

I interviewene med både Malene, Jeanette, Nanna og Camilla fandt vi ud af, at de sammen ville arbejde hen imod at forløbet blev orienteret mod processen i stedet for produktet i form af forestillingen. Vi har nu desuden beskæftiget os med, hvad de hver især tillægger de to forskellige orienteringer. Kigger vi nærmere på den ovenstående fortælling og, hvordan Nanna beskriver sin egen formidlingspraksis og kunstneriske praksis, bliver dette billede dog endnu mere nuanceret. For selvom Nanna, som vi ovenfor så, selv beskriver produktorienteringen som baseret på at komme fra a til b, så har hun samtidig en forståelse af produktet som konstituerende for forløbets betydning:

N: ... for ligesom, at forståelsen bliver komplet, kan man sige, så skal der være en eller anden form for produkt i det, tænker jeg. (Bilag 9; l. 519-521)

Selve ideen om at afslutte forløbet med en forestilling kommer i første omgang fra Nanna selv, og det ligger fint i forlængelse af den forståelse af forholdet mellem proces og produkt, som kommer til udtryk i det ovenstående citat. Denne ide om at produktet må være en lige så vigtig del af forløbet som processen, udtrykker hun endvidere med en metafor, som vi finder både morsom og oplysende:

N: ... så har vi lavet kagen, så skal vi spise den.

SL: Ja

N: Eller det er sådan: årh kan vi smage ingredienserne, årh ej det var de der blåbær, vi har været ude og plukke, nu ligger de inde i kagen ikke også?

SL: Hvad kan de, ikke også?

N: Hvad kan de så.

SL: Ja

N: Når man skærer dem over, så løber det der ud, så kan man se, hvordan det former sig i flødeskummen og sådan noget. Men det der med, at man sådan får det...

SL: Ja

N: At de også mærker, hvad det så er det kan. (Bilag 9; l. 522-5329)

Metaforen er bygget op omkring, at processen er ingredienserne til kagen, der plukkes, røres sammen og bages, men at produktet til gengæld

ikke bare er kagen i sig selv, men der hvor vi smager kagen. Hvor vi ser, hvad de ingredienser så at sige 'kan sammen', som hun siger. Der ligger med denne forståelse et personligt drive i hende mod produktet, mod at spise kagen, som hun her beskriver:

N: Men det jeg synes er fedt og helst vil. Det er det at arbejde mod en eller anden form for produkt, fordi det også det der driver mig selv... (Bilag 9; l. 482-484)

Selvom vi finder samme opdeling mellem, hvad der er proces og produkt, og hvad der tillægges orienteringerne mod det, hos Nanna, som hos de andre aktører, så finder vi her en helt anden lyst til at arbejde med netop produktet, fordi det for hende er det, der giver processen en form for mening. Det betyder også, at hun, selvom hun er helt med på, at forløbet skal være procesorienteret og ser mange muligheder i det, *alligevel* selv arbejder produktorienteret, som hun her siger:

N: Så på den måde har det, selvom det har været proces, fordi det har været det som pædagogerne ønskede, hvilket så også har været superfedt fordi det synes jeg er en rigtig rigtig fed måde at arbejde på, men så har jeg selv været produktorienteret i forhold til...

SL: Med dit eget arbejde?

N: Ja, så viser jeg det sgu selv. (Bilag 9; l. 462-466)

Nanna henviser her til, at hun i stedet for at afslutte forløbet med en forestilling med børnene, laver en lille opvisning for hver af de tre børnegrupper. Vi ser det udfoldet i den ovenstående fortælling, hvor hun samler en række af de forskellige aktiviteter, bevægelser og udtryk som har været en del af forløbet og omformer dem til en samlet dans, som hun fremfører for børnene, som et af de sidste elementer i forløbet. Vi oplever, hvordan hun flere gange betegner denne afsluttende dans som en form for ”gave”, som hun gerne vil give videre til børnene. Dette beskriver hun selv som én af de måder, hvorpå hun alligevel arbejder produktorienteret.

Vi ser desuden også en anden måde, hvorpå ’produktet’ sniger sig ind i forløbet på trods af procesorienteringen. Nanna fortæller her om, hvordan det inspirationsmateriale, som hun laver til børnehaven kommer til at fungere, som det produkt hun arbejder hen imod:

N: ... jeg har jo så også et produkt, jeg skal have færdigt, fordi jeg siger med det samme til dem, at jeg synes det kunne være fedt og lave en, sådan en lille beskrivelse af, hvad det er for nogen ting, jeg laver, så de ikke glemmer det.. Så kan de have den liggende derover, så kan de tage den frem og sige, hvad er det for nogen tanker Nanna gjorde sig med de her ting; nåå jo, men kan vi ikke. Så kan vi lige finde zebra-zamba-zeze, så kan vi over og lave sommerfugledansen eller vi kan lave

efterbedelsen eller lave et eller andet. Vi kan lave nogen ting, sådan at de ikke bare glemmer det.

SL: Så dit produkt bliver bare et andet end det du havde tænkt?

N: Ja, det er det jeg arbejder hen imod, så er det ligesom, når jeg er færdig her, så sætter jeg mig med min computer, og så begynder jeg og skrive det der produkt, fordi så har jeg min egen motivationsfaktor bliver så ligesom, at jeg laver et produkt til dem... (Bilag 10; l. 38-47)

Det, der sker er altså, at de redskaber som børnehaven selv efterspørger fra forløbet, og som de i høj grad kæder sammen med det procesorienterede forløb, i sig selv bliver til forløbets produkt i form af inspirationsmaterialet, der netop er et udtryk for den inspiration og de værktøjer, de ønsker at få med. Man kan selvfølgelig argumentere for, at der godt kan være et produkt, uden at det i sig selv gør forløbet produktorienteret. Altså at produktet blot bliver en udløber af et forløb, som er orienteret mod processen. Vi ser dog, som det sidste afsnit kredse om, at det netop er redskaberne til at arbejde videre med kunsten og kulturen, som børnehaven i særligt høj grad er orienteret mod, hvilket inspirationsmaterialet bliver et symbol på. Fra Nannas side kredser hun også om vigtigheden i at overlevere inspirationshæftet, som et produkt med konkrete redskaber til børnehaven. Det kommer til udtryk i denne længere interviewpas-

sage, hvor hun uddyber sine tanker og forestillinger om hæftet.

N: hele det der skrevne, alt det der er skrevet er jo til pædagogerne, så derfor er det også vigtigt for mig, at det ikke er sådan en, at det ligesom ikke er sådan en bunke fjer, der bliver lagt over, men at det bliver afleveret ordentlig, men det også bliver noget som, som er blevet sat pænt op, og det er også derfor, at jeg vil ønske at der ligesom var blevet, at det ligesom at fri for stavfejl (utydeligt), og at det ligesom bliver sat pænt op, og det bliver printet ud i farve, og det bliver lamineret, og det bliver bundet fast, så de kan hænge det op et sted, fordi det skal være en gave. Det er en gave fra mig til dem ikke også? Som de så, så kan man jo vælge om man vil bruge sin gave meget eller lidt eller om man vil smide den ud, men i hvert fald skal det være sådan, at jeg gør det bedste jeg kan til at de vil bruge det [...] og lade sig inspirere af det og så gøre det til deres eget. (Bilag 9; l. 702-712)

Denne gave, som kan betegnes som inspirationen, redskaberne og produktet, kan vi altså forstå som en definerende del af formidlingssituationen. I hele dette komplicerede forhold mellem forløbet som henholdsvis proces- eller produkt-orienteret, finder vi således en samlende faktor, der kan henføres til begge disse måder at lave formidling på, der handler om give noget videre til børnene og pædagogerne.

Lad os kort vende tilbage til de to overordnede målsætninger, som vi fandt i projektbeskrivelsen: at børnene skulle møde kunsten og kulturen, og at der skulle udvikles samarbejde og videndeling på tværs af organisationerne og kommunen. Selvom vi herunder fandt både spor af en instrumentel og en ekspressiv logik, er det tydeligt, at der i praksis, og med hensyn til selve den formidlingssituation som vi følger, oftest tales inden for en ekspressiv logik, som her betyder at der er fokus på forløbets proces, idet der her er plads til at "være i det", som Camilla betegner det (Bilag 7; l. 511). Det betyder dog ikke, at der ikke findes instrumentelle elementer i forløbet, som gør formidlingssituationen til redskab til noget andet. Som f.eks. når Jeanette siger følgende:

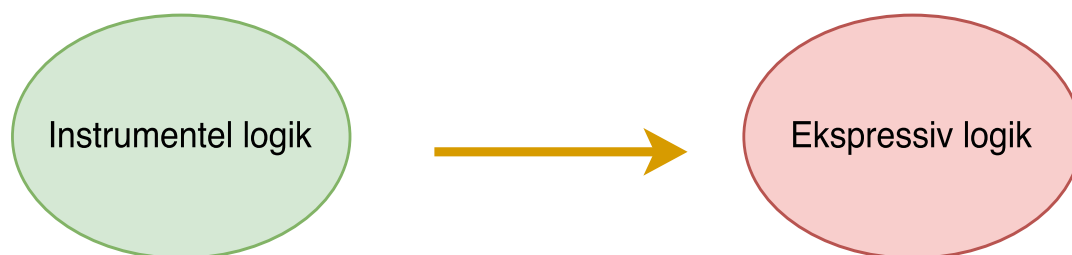
J: På den måde er der meget større læringspotentiale for mig, når man arbejder med processen, end når man arbejder med produktet. (Bilag 5; l. 295-296)

På den måde er det møde med kunst og kulturen, som processen er ramme for, også et middel for til inspiration og læring for pædagogernes vedkomne. Faktisk ser vi, hvordan hele formidlingssituationen i overført betydning bliver omformet til et produkt, nemlig det ovenfor nævnte inspirationsmateriale, som skal være et redskab for pædagogerne i deres videre arbejde. Der skal altså gennem formidlingen af kunst og kultur gives noget videre til de voksne. Samtidig ser vi også, at der, selvom der tales inden for det nye

børnekulturparadigme, som er baseret på en forståelse af børn som allerede værende kulturelt kompetente og skabende, også skal gives noget videre til dem. Dette sidste element lyder af noget, der hører det gamle kulturbegreb til. Beth Juncker afslutter disputatsen *Om processen* med at sige: ”Man kan ikke på samme tid fastholde det gamle kulturbegreb og praktisere det nye” (Juncker, 2006b, p. 240). Det er altså ikke muligt både at forstå børn som ’becomings’, som objekter, og kulturen som et pædagogisk/udviklingspsykologisk redskab, og samtidig praktisere en kulturformidling, som baserer sig på børn som ’beings’, som subjekter der allerede er i kulturen og som er æstetisk kompetente. Det er et internt paradoksalt forhold mellem disse børnekulturforståelser.

Det vi ser i dette projekt, er dog at fokuset på at være i den kunstneriske proces, der hvor børnene kan få lov at være børn og ikke kommende voksne, faktisk i lige så høj grad, baserer sig på en instrumentel logik, som en ekspressiv logik. Procesorienteringen og den ekspressive logik som den ses sammenkoblet hos Juncker og Balling, er i hvert fald ikke så rent sammenhængen-

de i formidlingssituationen. Vi ser dette af, at procesorienteringen i sig selv bliver instrumentaliseret, idet den bliver et redskab til det pædagogiske arbejde. Selvom de har fokus på børnenes egen kultur, på processen, så er det alligevel vigtigt for de forskellige parter at give noget videre, hvilket kommer til udtryk i der blot kommer nogle andre produkter ind i og ud af processen, end forestillingen. Den første konkrete udvidelse af vores forståelse af formidlingssituationen i Kulturbørnehaven, er således at der *både* er en instrumentel og en ekspressiv logik til stede blandt aktørerne, i form af en procesorientering, der indebærer en række produkter. Som vi så af den teoretiske gennemgang tidligere i specialet. Denne udvidelse af vores forståelse kan vi illustrere med figur 8, der viser vores bevægelse gennem specialet. Således viser pilen at vores egen forforståelse, som var meget baseret i den instrumentelle logik, er blevet udvidet med en forståelse af, hvordan den ekspressive logik er til stede i formidlingssituationen. At pilen peger over mod det ekspressive, men samtidig tilbage, illustrerer at vores forståelse af formidlingssituationen nu rummer *både* de instrumentelle elementer og de ekspressive elementer. I samme



Figur 8: udvidelsen af vores forståelseshorisont 1 (egen udarbejdelse)

ånd, som figuren illustrerer, afslutter Gitte Balling artiklen ”Det er i mødet, det sker” med denne opsummering af den moderne børnekulturpolitik:

... den instrumentelle logik går hånd i hånd med en udvidet forståelse af hvad børn er for en størrelse [...] Kunsten og kulturen står stadig stærk som et vigtigt element i børns udvikling, men rammerne og betingelserne for mødet mellem børn og kulturens mange udtryksformer er blevet udvidet og redefineret og er i dag i høj grad baseret på en mere dialogisk og inddragende strategi end tilfældet var tidligere. (Balling, 2011, p. 29)

Det er en beskrivelse af kulturpolitikken, som vækker genklang i de rationaler for og praksis i kulturformidlingen, som vi har belyst. Der er stadigvæk elementer af den udviklingspsykologiske instrumentaliserede børnekultur-forståelse, som Beth Juncker tillægger det ’gamle’ eller normale paradigme. Samtidig ser vi et helt klart fokus på børnenes egen kultur, og på at kulturformidlingen baserer sig dialogisk på dette. Den ekspressive logik, procesorienteringen, er dominerende i forløbet, men måske netop fordi, der her er en mulighed for at give nogen ting videre - at overlevere noget i processen.

Analyse - kapitel 2

Om overleveringer og performativitet

I dette kapitel ser vi nærmere på idéen om at ville overlevere noget i formidlingssituationen. Vi stiller her spørgsmålet: Hvad er det, der overleveres? Derfor må vi da også forsøge at udrede, hvordan vi kan forstå formidlingen af kunst og kultur som en handling fremfor et objekt. Til dette inddrager vi performativitetsbegrebet.

Inspirationshæftet

Det er fredag, sidste dag med Nannas bevægelsesforløb og dermed også sidste dag, vi skal være med som observatører. Ligesom de tidligere fem dage af forløbet, som vi har fulgt, møder vi op ca. en halv times tid inden det rigtigt starter. Vi møder Nanna ved Kulturskolens kontor, hun er i gang med at forberede sig til dagens forløb. Hun møder altid op en god rum tid i forvejen, for at være sikker på at der er styr på det hele og for at føle sig rigtigt klar. Ikke mindst i dag viser det sig at være en god ide, idet der er blevet byttet om på lokalerne, så at vi ikke kan være i lokallet, hvor vi plejer at være med den mindste gruppe børn. Vi går derfor med Nanna over i det lokale, vi i stedet har fået lov at være i for lige at gå en sidste runde og tjekke, at alt er som det skal være. Hun har allerede sat en form for 'scene' op. Vi småsnakker om, at det bliver spændende at se, hvordan børnene reagerer på det nye setup og det nye lokale. På et af bordene ligger Nannas inspirationshæfte. Det er printet ud i farver og bundet sammen med snor øverst, så man kan bladre i de laminerede sider. Vi har set Nanna sidde og arbejde på dette inspirationshæfte gennem hele vores tid derude og hun har i løbet af vores work-and-talks ofte nævnt hæftet. Heri har hun beskrevet både sine overordnede tanker med hele forløbet, men også de enkelte danse, lege og aktiviteter, som hun laver sammen med børnene i løbet af forløbet. I løbet af vores snak peger

Nanna over mod hæftet. Hun er i tvivl om, hvad hun lige skal gøre med hæftet i dag. Det er som sagt sidste dag i forløbet med Børnehaven, og hun vil gerne, at hun kan give hæftet videre til pædagogerne som en form for afsluttende gestus.

Nanna fortæller, at det er vigtigt for hende, at de får både beskrivelserne af aktiviteterne, således at pædagogerne kan lave hele forløbet på deres egen måde eller blot bruge de delelementer, de finder passende. Det er mindst lige så vigtigt for hende at få overleveret de tanker og overvejelser, som ligger bag de enkelte aktiviteter, og som hun har beskrevet først i hæftet. Det håber hun kan skabe en faglig refleksion over pædagogernes egen praksis i Børnehaven og indgyde mod til at turde at begive sig ud i aktiviteterne selv. Spørgsmålet som hun stiller sig selv er, om det er smartest at give pædagogerne hæftetovre i Børnehaven, inden de går mod Kulturskolen? For som Nanna fortæller os, skal det helst ikke være sådan, at det i travlheden bliver lagt et eller andet sted og ikke bliver fundet frem igen. Det er vigtigt for hende, at det bliver givet videre til personalet på en ordentlig måde, så det ikke ender i en skuffe et eller andet sted. Hun ender med at beslutte at vente med at give hæftet til Malene, til efter dagens forløb er overstået.

Overleveringen

Vi tager i dette kapitel fat, hvor vi slap i forrige kapitel. Der fandt vi ud af, at der på én gang båd-

de er et fokus på at være i processen, som vi tilskriver en ekspressiv logik, men samtidig også et fokus på, at der skal overleveres noget (til pædagerne og børnene) i denne proces, hvorved forløbet får en instrumentel karakter. Det sidste illustrerer fortællingen ovenfor med det meget konkrete eksempel om inspirationshæftet, som vi også rundede i forrige kapitel. Spørgsmålet som ud af denne forståelse opstår, er *hvad* det er, der overleveres i formidlingen af kunst og kultur i Kulturbørnehaven. I eksemplet her er det inspirationshæftet, som skal overleveres, men det er blot et meget konkret eksempel på noget, vi fandt i mange forskellige former på flere niveauer i Kulturbørnehaven. Selve begrebet 'overlevering' opstod da også i løbet af vores indledende kortlægning som en beskrivelse af fællesskabet mellem de ord, vi havde sat på kortet. Overordnet set handlede kortet om, hvad der på den ene eller anden vis skulle gives eller blev givet videre i projektet og i Kulturbørnehaven; heriblandt ting som udtryk, dannelse, læring og selvtillid. Selve det at 'overlevere noget til nogen' er både et rationalt for formidlingen, og som ovenstående fortælling viser, en del af den konkrete formidlingspraksis, vi finder i forløbet. Igennem dette kapitel følger vi den udvikling i vores forståelse af, hvad der bliver overleveret, som analyseprocessen bragte med sig; fra den første identificering af overleveringerne som en form for objekter, der bliver givet videre mellem aktørerne, til en performativ forståelse af overleveringen som en handling. For selv om det ved første øjekast

kan virke simpelt at konkludere, at det er et rationalt for kulturformidling at overlevere noget, fx dannelse eller et af de andre fænomener, vi satte på kortet, så er det ikke så nemt at forstå, hvordan denne overlevering sker i praksis. Det er dette spænd mellem overleveringen som rationalt og praksis, som vi her undersøger.

Overleveringen som objekt

Til at starte med ser det for os ud til, at overleveringerne har en kronologisk karakter som kan minde om den opsplitning af middel og mål, vi indtil videre har beskæftiget os meget med, når vi taler om den instrumentelle logik. Det er også derfor, at vi i første omgang beskriver dette rationalt om at ville overlevere noget til nogen, som udtryk for en instrumentel logik. Lad os prøve at beskrive den instrumentelle karakter, som overleveringen har med denne forståelse: Den betyder, at vi har en nutid ved den formidlingssituation, vi følger, som indebærer en række forskellige udtryk, bevægelser, handlinger og aktiviteter. Denne formidlingssituation kan vi kalde midlet. Det er her selve overleveringen af det, der skal overleveres, sker. Senere hen har vi desuden en fremtid, som indebærer det, der i formidlingssituationen er blevet overleveret, som nu er hos den, det er blevet overleveret til. Vi kan beskrive denne fremtidige situationen som målet. Et eksempel kan være at det, der er blevet overleveret i formidlingssituationen (meget groft sagt og med et tidligt eksempel fra vores kortlægning) er selvtillid. Således vil der i fremtiden være én (det

være sig en voksen eller barn – hvem end der er blevet overleveret til) som har noget selvtillid. I vores tilfælde ville det fx betyde, at børnene får mere selvtillid af at deltage i formidlingssituationen.

Fordi vi starter med at have denne forståelse, udformer vi en tidslinje som går fra nuet til en ikke nærmere fastsat fremtid. Vores indledende analyse er nemlig at disse overleveringer, der skal overleveres, har forskellige perspektiver. Vi taler om, at de har forskelligt sigt – enten kort eller lang sigt. Således tænker vi umiddelbart og på baggrund af den forudgående analyse om den ekspressive og instrumentelle logik, at en ting som dannelse har langt sigt, og vi placerer derfor dette senere på tidslinjen, mens at ting som fx oplevelse har kort sigt, og det får derfor plads i begyndelsen af tidslinjen. Vi opdager dog hurtigt flere problematikker i dette: Den største er, at vi på den måde kommer til udelukkende at beskæftige os med rationaleniveauet, og hvis vi forsøger at tale om praksis, kommer vi hele tiden tilbage til rationalerne. Denne kronologiske organisering betyder, at overleveringerne kun fungerer på et idemæssigt plan, altså som en idé om fremtiden, og den giver ikke mening, når vi udover en instrumentel logik taler om en ekspressiv logik, hvor middel og mål er én og samme ting.

Lad os give et eksempel på det problematiske i dette ved at bruge overleveringen af 'dannelse' som eksempel: I så fald kan vi tale om, at ratio-

nalet, der ligger bag formidlingen, er, at der skal overleveres dannelse, og at kulturformidlingen dermed skal skabe dannede børn og voksne. Hvordan kan den dannelse, der i så fald bør eksistere ude i fremtiden forstås som værende en del af den nutidige formidlingssituation på et praksis-niveau? Denne måde at forstå overleveringen udelukkende som rationale på en kronologisk og lineær tidslinje giver deraf ikke mening, fordi hvornår skal selve den 'dannelse', som rationalet indeholder, indfries? Vågner et af disse børn op en dag og er dannet? Og vil det i så fald have noget med Nannas bevægelsesforløb at gøre? Sådan kan det ikke hænge sammen. I hvert fald kan vi ikke udelukkende forstå overleveringen på denne måde, idet det intet fortæller os om, hvordan overleveringen er til stede som praksis i formidlingssituationen. I bedste fald reducerer det overleveringens praksis til at bestå som en simpel envejs-transmissionssmodel: afsender – emne – modtager - effekt (Balling, 2011, p. 23). Dette stemmer ikke overens med kompleksiteten i de fænomener, vi snakker om skal overleveres og reducerer både det overleverede og modtageren til objekt for afsenderens budskab. Vi er således her inde og forstå formidlingen udelukkende som instrumentel, og desuden udelukkende ud fra det Beth Juncker kalder det pædagogisk-psykologiske paradigme inden for børnekulturen, hvor børnene er tomme objekter, der skal fyldes, gennem det der overleveres til dem af kunst og kultur, som kompetencer og dannelse. Ovenstående er således udtryk for en klar forståelse af

børn som 'becomings', men som vi så af analysens første kapitel, har vi desuden også en langt mere ekspressiv logik i forløbet, som ovenstående ikke tager højde for.

Det problem, som vi i bund og grund støder på her, er spørgsmålet om aktualiseringen af overleveringen i praksis. Denne aktualisering synes med vores foreløbige forståelse lokaliseret et andet sted (fx i barnet) og på et andet tidspunkt, end i den nutidige formidlingssituation. Det betyder, at vi kommer til forstå fx dannelsen som en form for objekt, som bliver overleveret, og som barnet så kan benytte på et senere tidspunkt således, at det, i det øjeblik det sker, er dannet. Vi siger det selv i et spørgsmål til Nanna:

SM: Men jeg hører dig også sige [...] at de [børnene] så går ud på legepladsen, så finder de ligesom det der frem, det du har givet dem, i sig selv? (Bilag 9; l. 1166-1168)

Det giver ikke nogen mening at tænke denne kronologiske overleveringstanke ud i dens yderste konsekvenser, da vi så også støder på problematikker, som i hvilken specifik bevægelse det netop er dannelsen, der bliver overleveret? Er det en anden bevægelse eller et andet udtryk, end det hvor oplevelsen bliver overleveret? Og er det børnene 'finder frem' det samme som det, der er blevet givet til dem af Nanna eller er det blevet omformet et sted i processen? Dette kommer Nanna selv ind på i svaret til ovenstående spørgsmål:

N: Ja altså i første omgang med små bitte børn, der er det meget det der med inspirationen til og lysten til at gøre det, og lysten til at bevæge sig og lysten til at kunne bruge sin krop, altså være i sin krop og udtrykke sig. Hvis man skaber lysten til det, jamen så kan man godt gå ind i en periode og måske at forme noget, og så kan man give slip, og så kan de forme videre, så det er meget sådan, at man tager fat og så slipper og tager fat. Og det samme med pædagogerne også, hvis jeg ligesom motiverer dem til noget, jamen så skal de gøre det til deres eget. (Bilag 9; l. 1169-1174)

For det første finder vi altså ud af, at overleveringen måske ikke skal forstås som en 'omformning' af det overleverede hos børnene, men nærmere at den i sig selv er en 'formning'. Denne formning beskriver Nanna også som 'at tage fat' i den anden. Det overleverede eksisterer altså som et formende 'tag' i den anden for Nanna. Det betyder selvfølgelig også, at overleveringen er uafvendeligt koblet til det tag i den anden, som er til stede i praksis-situationen. Her finder vi frem til det ekspressive igen, idet vi nu vender tilbage til, hvad formidlingen betyder i selve forløbet. For det andet får vi bragt endnu en problematik omkring overleveringens karakter på banen, nemlig at det overleverede på en og samme gang må være noget som kommer udefra, som noget der bliver givet fra én til en anden, men på samme tid også være noget der kommer indefra, som er gjort "til deres eget" – altså børnenes eget.

Denne pointe vil blive taget op i dens helhed i et senere afsnit.

I endnu et eksempel på vores egen forståelse af det overleverede som et objekt, spørger vi desuden Jeanette på denne måde:

SM: ... i skal helst kunne formidle det videre til børnene [...] altså alle de [formidlere] udtryk som de nu engang kommer med, som Nanna med dans og sådan, det skal helst være noget som i kan pakke sammen på et niveau, som kan gives videre til børnene.

[...]

J: Men det er også en måde at lære at gå ovre fra gymnastiksalen på, det er en måde at lære at bruge rummet på derovre også, fordi man kan jo ikke kopiere fuldstændigt, hvad vedkommende gjorde der, fordi det ligger jo så latent inde i hendes krop, og det er hun jo også specialuddannet i. (Bilag 5; l. 178-186)

Som svar på vores spørgsmål giver Jeanette os en mulighed for at udvide forståelsen af overleveringen som noget, der uafvendeligt hører til i formidlingssituationen. De eksempler, som Jeanette nævner, vidner om at den 'læring', der overleveres, er givet ved netop udlevelsen af en konkret situation. Læring som overlevering kan således ikke adskilles fra 'det at gå ovre fra gymnastiksalen'. Disse ting hænger uafværgeligt sammen; det at ville overlevere læring og så det i

praksis at gå fra og til gymnastiksalen. Det giver dog heller ikke nogen mening for os at tale om, at det aktørerne ønsker med kulturformidlingen er at lære børnene at gå fra Børnehaven til Kulturskolen. Det ville igen være at simplificere situationen, og det er vores klare indtryk, at det ikke er sådan det menes af aktørerne. Vi kan således hverken kun tale om praksiselementet, udlevelsen af den bestemte situation (og altså have en ekspressiv tilgang), eller blot tale om formålet med overleveringen som afkoblet fra praksissituationen og situationens kontekst (som den instrumentelle tilgang), for at forstå overleveringen. Vi konkluderer, at vi står med en form for balance, som vi er nødt til at opretholde, og som handler om at identificere hvad, der skal overleveres til fremtiden, men også hvordan det overleveres i situationen, idet de to ting er komplet uadskillelige. Det er to sider af samme sag.

Overlevering som handling

Spørgsmålet er altså, hvordan vi kan forstå overleveringen som både et 'hvad' og et 'hvordan', en nutidig praksis og til fremtiden pegende rationaler, og som indvirker på hinanden. Vi kan tydeligvis ikke blive ved med udelukkende at tale i den dualistiske opdeling af det instrumentelle og ekspressive, i det vi således må kigge mod kun det ene eller det andet element af situationen: nutid eller fremtid. Først og fremmest kan vi igen tage fat i den overvejelse Nanna kom med på baggrund af et spørgsmål om, hvad hun gerne vil give videre:

N: ... så kan man godt gå ind i en periode og måske at forme noget, og så kan man give slip, og så kan de forme videre, så det er meget sådan at man tager fat og så slipper og tager fat. (Bilag 9; l. 1171-1173)

I denne udtalelse, som vi citerede i sin helhed tidligere i kapitlet, bruger Nanna begrebet 'forme' om sin egen formidlingspraksis. Det hun gør, er ifølge hende selv at forme noget 'ovre i børnene', som de således kan forme videre. Det hun beskriver er således ikke, hvad hun overleverer, men nærmere karakteren af den overlevering, som overleverer noget. Vi oplever ofte, når vi spørger ind til denne 'given videre' eller overleveringerne, som er vores eget begreb, at aktørerne netop retter blikket mod denne handling. Hvor vores blik har været rettet mod objektet, hvad overleveres, er det således aktørerne selv, der retter vores blik mod handlingen, overleveringen, af det der overleveres.

I dette tilfælde med Nanna karakteriserer hun formidlingssituationen, som en 'formning'. Et andet eksempel finder vi i vores interview med Malene. Her kommer hun selv ind på, hvordan børnene får noget ud af formidlingen:

M: Jeg ved jo, at børnene også får noget ud af det her, men det bliver spændende for os at se med tiden ikke også? [...] For ét er hvad vi sådan lige evaluerer på her. Vi kan i hvert fald se, at børnene de tager noget med sig derover, altså det kan vi tydeligt se.

SL: Hvad er det f.eks.?

M: Altså nogen af de der ting, at de har oplevet herovre ligesom, også den der med at holde hinanden i hånden og passe på, og vi gør det bedste vi kan (alle griner, SL og M taler i munden på hinanden) og det er så skægt, og Nanna hun benævner det også, hvor er du god til at huske det, men det er de altså, og det er jo fordi, at det har sat nogle spor

SL: Ja, det giver mening for dem

M: Det giver mening for dem, ja, fordi ellers så sætter det sig jo ikke spor. (Bilag 3; l. 785-806)

Ligesom hos Nanna, er det hos Malene ikke en konkret overvejelse om, hvad børnene får ud af formidlingen, men nærmere hvordan de får det. Det, som børnene tager med tilbage, er ikke en konkret reificeret ting. Når hun beskriver, hvad de får med sig, er det nærmere en beskrivelse af overleveringen som en begivenhed, og den karakter er 'spor-sættende'. Man kan selvfølgelig godt tale om, hvad disse spor er for nogle, men det karakteristiske er, at det netop ikke er det, Malene taler om. Hun beskriver nærmere handlingen at sætte spor og ikke, hvad sporene som sådan er. Et sidste citat, som vi vil tage fat i, kommer fra lederen Jeanette:

SL: Ja. Er det du sagde du selv om læring og dannelse, er det det giver, og hvad mener du egentlig med det?

J: Jeg mener meget, at det er jo igennem legen, at børnene skal have nogle

muligheder for at blive mere bevidstgjorte om deres kroppe. Og det gør de jo ved, at vi udfordrer dem lidt. (Bilag 5; l. 49-52)

I citatet spørger vi direkte ind til, hvad der overleveres og nævner bl.a. dannelse, som en mulighed for at det 'hvad' kunne karakteriseres som dannelse. Igen rettes blikket dog væk fra dette og hen imod, hvordan overleveringen er. Det første Jeanette siger er, at overleveringen har karakter af 'leg', hvilket vi vil komme omkring senere i analysen. Det sidste, hun siger, er dog, at overleveringen har karakter af at 'udfordre'. Det er altså endnu en måde at overlevere noget på. Vi har altså her tre forskellige begreber, som alle beskriver overleveringen som en handling, mindre end som et objekt: den har karakter af 'at forme', 'at sætte spor' og 'at udfordre'. Det interessante i denne sammenhæng er, at vi med dette blik på, hvordan overleveringen sker, i stedet for hvad den er, faktisk fanger både overleveringens rationale- og praksisniveau. Og vigtigere endnu: vi forstår at det, der for os umiddelbart fremstod som to ting, faktisk er én og samme ting. Overleveringen som handling indebærer når den forstås som en handling både et hvad og et hvordan, som er uadskillelige. 'Formningen' som eksempel, er både overleveringens 'hvad' og samtidig dens 'hvordan'. Når overleveringen på denne måde forstås som en formende handling i stedet for et objekt, er den hverken kun en ide, hvis aktualisering er afkoblet fra praksis-situationen eller omvendt en praksis, afkoblet fra ideen om,

hvad der skal overleveres. Når vi forstår overleveringen som en handling, der former, sætter spor og udfordrer, er det således både formidlingens rationale og praksis, vi beskæftiger os med. Gitte Balling afslutter i samme ånd artiklen "det er i mødet, der sker" på denne vis:

Fokus har således flyttet sig fra at være entydigt på objektet, budskabet, på det der formidles, til at sætte fokus for mødet mellem kultur og beskuer under hensyntagen til både kunstens udfoldelse og beskuerens unikke tilstedeværelse (Balling, 2011, p. 30)

Vi er altså her endt et sted, hvor vi har fået vendt blikket mod overleveringens handlingskarakter og dens tilstedeværelse i situationen. Vi kan forstå det på den måde, at vi laver det, kunsthistoriker Camilla Jalving med et performativt blik på kunstværket kalder en "forskydning fra værkets 'hvad' til værkets 'hvordan'" (2011, p. 17). Bortset fra, at det jo netop ikke er kunstens væsen i sig selv, som vi her har beskæftiget os med, men derimod det der i formidlingen af kunsten og kulturen gives videre. Spørgsmålet, som Jalvings performative blik viser os hen imod er nu, om ikke vi må bringe overleveringen og den kunstneriske praksis sammen igen, efter at have beskæftiget os med kun den ene del af det hele, som de tilsammen udgør. Lad os derfor for en stund med dette performative blik vende fokus væk fra overleveringens karakter, til den formidling af kunst og kultur, som overleveringen er knyttet til. Vi vil i det næste argumentere for, at denne for-

midling består i en performativ kunstnerisk praksis, som overleveringens 'hvordan' må forstås som værende en del af.

Performativ praksis

Den bredt favnende ide om performativitet, og herunder det performative samt performancen beskæftiger sig netop med fænomener som meningsskabende handlinger, nærmere end som objekter af meningsbærende væren. Hertil har Erika Fischer-Lichte (2008), med en baggrund i teatervidenskaben, bidraget med en forståelse af 'performancen' som kunstnerisk begivenhed, som vi vil tage fat i til at beskrive og forstå den formidlingspraksis, som vi møder. Først dog lige et par ord om det performative og kunsten fra kunstkritiker Dorothea von Hantelmann (2010):

To ask about the performative in relation to art is not about defining a new class of artworks. Rather it involves outlining a specific level of meaning production that basically exists in every artwork, although it is not always consciously shaped or dealt with – namely its reality-producing dimension. (Hantelmann, 2010, p. 18)

Som vi også var kort inde på i den teoretiske redegørelse, er der altså flere dimensioner af det performative og det er på mindst to forskellige niveauer, vi kan forstå den formidlingssituation, som vi undersøger ud fra performativitetsteorien. Det første niveau er det, som Fischer-Lichte tilbyder os. Her kan vi forstå selve den formid-

ling af kunst og kultur, vi observerer, som en performativ praksis i betydningen, at den er beslægtet med performancen (som kunstneriske genre). Det andet niveau, som Hantelmann her beskriver, er en forståelse af performativitet som den menings- og virkelighedsskabende dimension, som (blandt andet) kunsten rummer. Det er altså ikke ethvert kunstværk, der er en performance, men Hantelmann argumenterer for at ethvert kunstværk (eller kunstnerisk praksis) basalt set er performativt, idet det har en virkeligheds- og meningsskabende dimension (2010, p. 18). Vi vil i det følgende argumentere for, at den kunstneriske praksis, vi møder, er begge dele. Den sidste dimension vil vi dog først beskæftige os med i det efterfølgende kapitel.

Lad os derfor starte med det niveau som drejer sig om selve formidlingens karakter af at være en form for performativ kunstnerisk praksis. Fischer-Lichte har i sin forståelse af performativitet selve kroppen som omdrejningspunkt og biddrager herudfra med en ny form for æstetik, med hvilken det ikke kun er kanoniserede objekter, genstande og kunstværker, som definerer kulturen (Thobo-Carlsen, 2008, p. 6). Også kroppen i sig selv er et medium for udførslen af kulturelle og kunstneriske praksisser, og kulturen defineres således i de dynamiske processer mellem mennesker. Vi får her en lidt anderledes forståelse af begrebet praksis, end det vi hidtil har arbejdet med, nemlig nu som objektets modsætning (i

stedet for vores opfattelse af praksis som teoriens modsætning).

Den kunstneriske praksis er med en performativ forståelse den delte begivenhed mellem mennesker, hvori kunsten også kan bestå, ligeså vel som den kan bestå i konkrete kunstneriske objekter og genstande. Den kunstneriske praksis er således den handling (eller nærmere den dynamik af handlinger), som kunsten består i. Dette ligger sig helt på linje med den formidlingssituation, som vi møder i dette projekt, som jo ikke indebærer formidlingen af et bestemt kunstværk eller kunstnerisk objekt. Som vi skriver i vores feltnoter:

Hvad er det der formidles? Jeg observerer ligesom dagen før at Nanna er ekstremt udtryksfuld både i krop og ansigt, og at de bevægelser, hun laver, og som børnene spejler, er meget overdrevne, men alligevel 'hverdagsagtige' – fx laver hun udtryk såsom at være 'ked af det', 'vred' eller 'glad', mens bevægelserne kan være 'at hælde noget op i et glas og drikke det'. Jeg tænker derfor, at det der formidles helt konkret er følelser og bevægelser, både kropslige og emotionelle. (Bilag 12; p. 4)

Vi kan altså ikke sige, at der er et kunstnerisk objekt, der formidles. Nærmere må man sige, at de handlinger der udgør formidlingen, dansebevægelserne, de følelsesmæssige og kropslige udtryk som deles, spejles og udføres blandt Nanna, pædagogerne og børnene, er den kunstneriske praksis og ikke kun en formidling af noget andet,

der er kunsten. Dette er interessant i forhold til spørgsmålet om, hvad det er, der overleveres i formidlingen, idet vi netop ikke møder en ide om, at det er 'selve kunsten', der skal overleveres. I stedet for at være placeret uden for kunsten, kan vi beskrive overleveringen som en del af den kunstneriske praksis. Det den kunstneriske praksis gør, er at overlevere noget, fx i form af at sætte spor, forme eller udfordre, som vi tidligere har været inde på. Det betyder, at vi kan forstå, hvad overleveringen er, på samme måde som Camilla Jalving her beskriver kunstværkets performativitet og ideen om at spørge, hvad det er:

...at [værket selv] flytter værket fra at være objekt til at være handling, idet det gestalter, iscenesætter, aktualiserer, dramatiserer eller performer sig selv. Svaret på hvad værket er, vil i så fald være, at værket er, hvad det gør (Jalving, 2011, p. 14)

Den kunstneriske praksis, vi observerer i formidlingssituationen, er således performativ i den forstand, at den kun kan forstås som den handling, den indebærer, og den er på den måde selvrefererende. Der er med andre ord ikke noget værk, hvis mening er bundet op på dets væren, som vi på klassisk hermeneutisk vis kan forsøge at tilgå, og det er i hvert fald ikke på denne måde, at kunst og kultur formidles i situationen. I stedet er der den delte formidlingssituation mellem Nanna, pædagogerne og børnene, hvor der danses, bevæges og føles på forskellige måder.

Performativitet som ide og den performative kunstneriske praksis indebærer ikke kun en alternativ ide om, hvad kunst og kultur er og kan være, samt en forskydning i vores spørgen til den kunstneriske praksis. Den indeholder nemlig også et forandret forhold mellem den, der er kunstner og den, der er publikum, som ideen om den 'delte begivenhed' peger på. Her et kort uddrag fra beskrivelsen af det afsluttede forskningsprojekt *Kulturen des Performativen*, som Fischer-Lichte var en del af:

Ins Zentrum des Interesses tritt darüber hinaus die Beziehung zwischen den jeweiligen Akteuren und dem Publikum, das selbst zum - mehr oder weniger aktiven - Teilnehmer geworden ist. (Kulturen des Performativen, 2004)

Der er flere interessante ting i dette uddrag, som giver os mulighed for at forstå, hvordan der deltages i den kunstneriske praksis. Fordi forskningsprojektet her udspringer af teatervidenskabens bruges betegnelserne 'Akteuren' og 'Publikum'. Det første kan oversættes både til skuespiller eller optrædende, og det er altså i denne rolle, at vi normalt i en ikke performativ kunstnerisk praksis vil caste 'kunstneren', i vores situationen Nanna. Over for dette er der publikum, altså dem der sidelinjen beskuer kunstnerens optræden. Det vil allerede stå klart her, at vi ikke kan forstå den formidlingssituation, vi undersøger, på denne måde. I den kunstneriske praksis vi følger er forholdet mellem 'optrædende' og 'publikum' i stedet flydende. Rollen skifter dynamisk mellem

Nanna, børnene og pædagogerne, når de indgår i situationen på forskellig vis. På et tidspunkt i formidlingssituationen vil Nanna således være danseren, mens børnene kigger på, som vi så af fortællingen om Nannas egen dans i forrige kapitel. Et andet tidspunkt er nogle af børnene dansere og andre publikum, som vi så i den helt indledende fortælling, hvilket vi desuden vender tilbage til i det næste kapitel. På helt tredje tidspunkter er der ingen der kigger på (udover os selv som observatører), men alle er dansere. På den måde kan vi på en og samme gang kalde alle situationens deltagere for 'optrædende' og 'kunstnere'. Samtidig er det dog også selvklart for os, at det er noget de netop 'performer'. Børnene er ikke kunstnere når de danser - de optræder som kunstnere, når de danser for hinanden. Det samme gælder, når de sidder i publikum og kigger på - de optræder som publikum. Det ser vi også af den måde selve situationen, hvor de deles op i kunstnere og publikum, rammesættes. Nanna deler børnene op: 'nu skal i være publikum', så sidder de ude ved ribberne, og 'nu er i dansere', så danser de på gulvet i scenelyset. Herefter stiller hun sig op og lader som om hun er 'scenemester', til stor morskab for alle. Med dette bliver det pludselig tydeligt hvordan hele situationen er en performance - en iscenesættelse af, hvordan en danseopvisning er. Det subjekt-objekt forhold som den klassiske kunstpraksis indebærer, hvad enten det gælder subjektets skabelse af et kunstnerisk objekt eller forestillingens skarpe opdeling mellem kunstner og publikum,

bliver altså opløst med den performative kunstpraksis, og i stedet kan vi tale om 'deltagere'.

Når vi opfatter formidlingssituationen som en performativ kunstpraksis, bliver det pludselig tydeligt, hvorfor vi ikke kan forstå den kunstneriske praksis' overleveringer som objekter. Den skarpe subjekt-objekt-opdeling, som dette indebærer, er ikke til stede. I stedet må overleveringen mellem voksne og børn være en delt handling knyttet til den performative kunstneriske praksis og den meningsskabelse, den indebærer. At overleveringen er en delt handling, der så at sige er, det den gør, kommer tilbage til, at selve den performative kunstneriske praksis er det samme. Som performativitetsteoretikeren Richard Schechner skriver:

Where do performances take place? A painting "takes place" in the physical object; a novel takes place in the words. But a performance takes place as action, interaction, and relation (Schechner, 2013, p. 30)

Det er altså i dette dynamiske og handlingsmæssige og relationelle mellemrum at kunst- og kulturformidlingen finder sted i form af en performativ kunstnerisk praksis.

Udtryksmuligheder

Vi skrev helt i starten af dette kapitel, at begrebet overlevering kom som en samlende betegnelse for en række forskellige ideer om, hvad kunst- og kulturformidlingen i praksis skal give videre til

både børn og voksne i forløbet. Siden da, er vi kommet frem til, at overleveringerne ikke kan forstås som objekter, der skal gives videre fra det ene subjekt til det andet. Vi er også kommet frem til, at aktørerne selv beskriver overleveringerne, som handlinger, knyttet til formidlingssituationen. Med disse forståelser, som vi nu ligger inde med, giver det ikke længere nogen mening at tale om fx dannelse, selvtillid eller inspiration som overleveringer, idet de peger tilbage til objektforståelsen af overleveringen, som noget der leveres. Samtidig strider det imod den opløsning af forholdet mellem kunster og tilskuer, subjekt og objekt, som vi ser, at den performative kunstneriske praksis indebærer. Vi er således nødt til at forstå overleveringen ikke som noget der gives fra den ene til den anden, men som en del af den formidlingssituation, som der deltages i.

Hvad er det så, vi kan se som det, der overleveres i formidlingssituationen? Her må vi nu bevæge os til det andet niveau af forståelsen af performativitet; det, der har med fænomenets menings- og virkelighedsskabelse at gøre. Når vi beskæftiger os med formidlingssituationen på dette plan bliver det tydeligt, at overleveringen må forstås som et meningsskabende element i den performative kunstneriske praksis. En brugbar analogi at starte ud med til dette, finder vi hos Hantelmann i en samtale med kurator Jens Hoffman:

The notion of performativity, as I relate to it, centers around the possibili-

ties and limits of productivity – the ability to produce meaning, to provide an experience or to create a situation. We all know, for example, the meaning of a door: you can enter or leave a room through it. But asking about the performativity of this door points to the situation it produces, which might be integrative, segregative or exclusive. Or towards the actions that can take place with or through this door, like slamming it and thereby performing a certain culturally coded convention of arguing (Hoffmann & Jonas, 2005, p. 184)

Det som Hantelmann her beskriver er performativtetsbegrebets rettethed mod den mening og situation, som det undersøgte fænomen *skaber*, hvilket står i modsætning til en rettethed mod, hvad meningen *er*. Således må vi for at forstå overleveringen, ikke som noget der er i formidlingssituationens praksis, men som noget der gøres her. I Hantelmanns eksempel er fænomenet døren, mens det i vores analyse er overleveringen, som en del af den kunstneriske praksis. I eksemplet med døren, ser vi, at vi performativt må forstå døren, ikke ud fra hvad den er, men ud fra hvad den gør (fx den adskillelse eller åbning, som den laver) eller hvad man kan gøre med den (fx smække med den). Når vi forstår overleveringen på denne måde, forsøger vi altså ikke at forstå, hvad den er, men hvad den gør, eller hvad der gøres med den. Det vi med denne ide om performativitet spørger ind til er således: hvad er

det for en situation, som overleveringen skaber, og hvilken form for meningsskabelse indebærer den i forhold til den performative kunstneriske praksis?

Lad os først og fremmest tage fat på, hvordan vi kan forstå overlevering som noget, der gøres, i stedet for noget der er. Først her et citat fra Malene, hvor hun taler om det, at der har været forskellige forløb, ud over Nannas bevægelsesforløb:

M: Så man kan tage lidt hist og pist fra, synes jeg, sådan til at give børnene nogle forskellige udtryksmuligheder. (Bilag 3; l. 268-269)

Her beskriver hun netop overleveringen: hvad det er, hun gerne vil give børnene. Det interessante er, at det hun betegner netop ikke er en 'væren', men en 'gøren'. Dens gøre er således ifølge Malene, at den giver udtryksmuligheder. I interviewet med Camilla kommer vi også ind på dette med udtryk:

SL: Hvorfor er det vigtigt for jer at gå ind i den samskabelse og bringe de ting (Børnehaven og Kulturskolens fagligheder, red.) sammen?

C: ... det er fordi, altså som vi også har skrevet det i ansøgningen et eller andet sted, det der med at iagttage og altså udtrykke sig, få udtryk og indtryk, ikke?

SM: Mh

C: Og det er jo det kunsten kan, altså det er jo der hvor der sker de her ting,

hvor man, ja fordi du oplever med din,
du bruger hele din krop, du oplever,
sanser og så videre. (Bilag 7; l. 79-85)

Det Camilla her betegner er en anden dimension af det Malene kalder at 'give udtryksmuligheder'. Nemlig at 'udtrykke sig' og 'få udtryk og indtryk'. Dette med at få udtryk, var en af de første overleveringer, som vi med en objektforståelse indkredsede men som blev ved med at unddrage sig den forståelse, akkurat ligesom vi i det første afsnit i dette kapitel eksemplificerede med dansen. Derfor er det også interessant, at Camilla her forbinder det at få udtryk med at udtrykke sig. I bund og grund giver det at 'få udtryk' ikke nogen mening, medmindre vi forstår det som netop muligheden for at udtrykke sig. Vi kan måske sige, at overleveringens væren, i teoretisk forstand, kan siges at være 'udtryk', men at vi kun kan forstå denne væren som en gøre, nemlig det at 'udtrykke sig'. Når Nanna beskriver, hvad hun håber børnene får med fra forløbet, er det da også denne forståelse af udtrykket, vi finder:

N: ... mit håb og mit ønske er jo meget
det der med, at de får en oplevelse af,
at der er andre måder at kommunikere
på end bare det man lærer ved, at man
skal snakke hele tiden og bruge sit
sprog, men at man også kan udtrykke
sig igennem sin krop... (Bilag 9; l. 56-
59)

Det Nanna gerne vil give videre er således selve muligheden for at udtrykke sig gennem kroppens

bevægelser, i stedet for kun gennem sproget. Det formidlingssituationens performative kunstneriske praksis drejer sig om, kan vi således overordnet definere som det at give udtryksmuligheder, og vi kan dermed forstå overleveringens gøre som netop dette.

Med Beth Junckers nye kulturbegrebs fokus på deltagelsen og på opløsningen af det forudgående skarpt opdelte subjekt-objekt-forhold mellem henholdsvis voksne og børn in mente (Juncker, 2006b, p. 159), kan vi her se en sammenhæng mellem den performative kunstneriske praksis og den ekspressive logik, som det nye kulturbegreb er et udtryk for. Der er fokus på det, der sker, mens det sker (Balling, 2011, p. 28). Vi har nu en måde at tilgå overleveringen som stemmer overens med både den kunstneriske praksis, som den er knyttet til, og med den handlingsorienterede måde, som den beskrives på af aktørerne selv. Forstår vi formidlingssituationen på denne måde, kan vi således igen tage begrebet om den ekspressive logik i brug når vi skal beskrive dens tilknyttede rationaler. Den performative kunstneriske praksis betyder jo netop, at overleveringerne hører til 'i' situationen og ikke uden for, og på den måde er formidlingen ikke instrumentaliseret, selvom den har til mål at overlevere noget. Spørgsmålet der nu rejser sig, er dog hvad det egentlig betyder at give udtryksmuligheder i denne situation. Det tager vi fat på i det næste kapitel.

Analyse - kapitel 3

Om deltagelse og dannelse

I analysens tredje kapitel forsøger vi at besvare det spørgsmål, som vi endte det forrige kapitel med: Hvad betyder det, at overleve udtryksmuligheder i denne formidlingssituation? Vi inddrager her Tony Bennetts begreb om kulturkomplekset til at belyse dette meningsskabende lag af den performative kunstneriske praksis. Desuden inddrager vi kulturpolitisk forskning i deltagelsesbegrebet, der bliver bestemmende for den dannelsesform, som kulturkomplekset er konfigureret af.

Én ting er, at der findes både elementer af en ekspressiv og en instrumentel logik, idet formidlingspraksissen i Kulturbørnehaven både er procesorienteret og samtidig produktorienteret. Der er både fokus på at 'være i det' som Jeanette siger, og desuden også, at der skal komme noget ud af formidlingen. Der skal gives noget videre i processen, så at sige. Dette finder vi, som beskrevet i det forudgående afsnit, kan lade sig gøre, fordi vi forstår overleveringen som en 'gøren'; som noget der sker i en delt performativ kunstnerisk praksis. Produktet og processen er på den måde ikke to forskellige ting, men én og samme ting. Man kan sige, at dét, der overleveres (produktet), er processen. Den performative kunstneriske praksis overleverer i den forstand de udtryksmuligheder, der er til stede i situationen. Vi er på den måde endnu engang tilbage ved det ekspressive, hvor mål og middel er indlejrede i selve situationen og mødet med kunsten og kulturen. Her findes dog en mangel i vores forståelse, for det, vi spørger os selv på nuværende tidspunkt, er; hvad er det for nogle muligheder for at udtrykke sig, der overleveres i dette møde? Vi vil i følgende afsnit argumentere for, at disse muligheder skal forstås som defineret og konfigureret af en form for 'kompleks', der har *deltagelsen* som sit omdrejningspunkt. Lad os dog først kort dykke ned i en rammende fortælling.

At danse for hinanden

Det er den første dag, vi er ude at observere, og vi sidder i gymnastiksalen og følger spændte med i, hvordan dagens forløb udspiller sig. Just forinden dagens forløb har vi haft en kortere snak med Nanna om projektet og forløbet, men nu skal det vise sig i praksis, hvordan det hele foregår. Denne dag er der én af aktiviteterne, som Nanna sætter gang i, der stikker særligt ud for os. Halvvejs gennem dagens time deler Nanna nemlig børnene op i to grupper. Hun leder det ene hold børn ind i scenelysets midte, "placerer" dem sirligt på række og giver dem rollen som dansere. Det andet hold skal sætte sig udenfor lyset, se ind på gruppen i lyset. De er publikum for nu. Selv påtager Nanna sig med hele kroppen rollen som den tykke, strenge scenemester. Hendes stemme forandrer sig, bliver dyb, og hun går vraltende rundt mellem dansere og publikum. "Er scenen klar," råber scenemesteren, og danserne råber, "JAAA". Klokken ringer først en gang for at signalere, at nu skal der være ro og folk skal finde deres pladser, og derefter en gang til og dansen begynder. Nanna bevæger sig til musikken, og børnene spejler hendes bevægelser. Publikum på sidelinjen kigger på danserne og virker meget optaget af den dans, der udfolder sig foran dem. Efter opvisningen får publikummet lov til at fortælle, hvad de så og følte, hvilket udløser mange forskellige svar som f.eks. "jeg blev ked af det" og "jeg så, at Peter væltede". Derefter bliver dansere til publikum og publikum til dansere. En

ny sang toner frem over anlægget, og ligesom før leder Nanna dansen, og børnene spejler hende.

Deltagelsesagendaen

Ovenpå denne fortælling, som vi også var omkring i analysens andet kapitel, vil vi nu gå nærmere ind i hvilken menings- og virkelighedsskabelse, der ligger i den performative kunstneriske praksis, som vi finder i formidlingssituationen. Vi ser dette som afgørende for at forstå de udtryksmuligheder, der overleveres til børnene.

Den konkrete situation som vi ovenfor beskriver, kan vi, såvel som resten af formidlingssituationens performative praksis, med Judith Butlers ord om performativiteten forstå som “an active process of embodying certain cultural and historical possibilities” (Butler, 1988, p. 521). Den aktive legemliggørelse af de historiske og kulturelle muligheder er for Butler måden hvorpå performativiteten fungerer. Den performative handling er på den måde en ”ritualiseret repetition” af normer (Butler, 2011, p. ix), og den ritualiserede opførsel (eller performance) består således af de konkrete kropslige udtryk af nogle af de bestemte kulturelle og historiske muligheder, der er for at udtrykke sig i denne situation. Den repetition af sociale normer, som den performative handling beskrives som, genkender vi som en eksplicit del af formidlingspraksissen, som det ses af ovenstående fortælling. Her oplever vi, hvordan Nanna inddeler børnene i to grupper, danserne og publikum, hvorpå danser-gruppen opfører en

dans for publikumsgruppen. Udover at være en opførsel af en bestemt koreografi af bevægelser, er denne situation således på samme tid en opførsel af en bestemt social situation, nemlig ’forestillingen’. Den sociale situation indebærer nogle bestemte normative handlinger: for danserne blandt andet at stille sig på række, vente på at scenelyset bliver tændt, at blive i scenelyset, at udføre koreografien, og for publikum blandt andet at være stille, se mod ’scenen’, samt efterfølgende at klappe af danserne.

Den aktive handling som performativiteten beskrives som, skal dog ikke forstås som et aktivt til- eller fravalg fra subjektet. Nærmere må forstås, at det er den ritualiserede gentagelse, der skaber selve ’jeg’et’. Det er ikke jeg’et, der skaber den ritualiserede gentagelse, ifølge en performativ tilgang. Performativiteten kan dermed ikke blot forstås som indebærende et subjekt, der performer, men betyder nærmere, at subjektet bliver performet gennem gentagelserne (Jalving, 2011, p. 58). Subjektet har på den måde ikke en uendelig vifte af udtryksmuligheder, men udtrykker sig ind i fællesskabet, så at sige, ved gentagende at performe befordrede sociale normer og måder. Også i denne forstand kan vi forstå formidlingspraksissen som performativ, idet den netop indebærer den ritualiserede opførsel af de sociale normer, som hører til situationen. Vi kan på denne måde se den performative praksis som børnenes indvielse i de udtryksmuligheder, inden for hvilke subjektet kan blive til. Dermed kan vi

tale om at den performative kunstneriske praksis i sig selv er en æstetisk opførsel og derigennem tilblivelse, som forsker i dans og dannelse Lotte Broe her beskriver:

Selvet kan med andre ord ikke manifestere sig som et 'helt' eller færdigdannet menneske, men er henvist til bestandigt at (gen)fortælle sig selv gennem sin konkrete opførsel, 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 (Broe, 2006, p. 46)

Således kan vi forstå, hvordan den kunstneriske praksis (eller det æstetiske anliggende, som Broe kalder det) fungerer i formidlingssituationens samspil mellem på en gang sociale, normative og æstetiske indvirkninger og 'udvirkninger' (eller manifestationer). I artiklen "På søken etter medkjensle – refleksjonar om deltaking som premiss i kunst for born og unge" taler Elin Høyland om et 'kompleks' bestående af "meir eller mindre synlege maktstrukturar mellom kunstfeltet, sosiale normer og politisk styring" (Høyland, 2014, p. 51), hvilket vi finder rammende for netop denne sammenfiltring i formidlingssituationen.

Lad os opholde os ved begrebet *kompleks*. Vi finder begrebet hos Tony Bennett, der, med henvisning til det 20. århundredes museer, beskriver det, han kalder 'the exhibitionary com-

plex' (Bennett, 1995). Komplekset henviser ikke til institutionen og museet som et sted, hvor den besøgende bliver belært eller undervist (altså en en-vejs transfer af viden), men som et reformatorisk sted, hvor en række regulerede sociale rutiner og performances finder sted (Bennett, 1995). Museet bliver på den måde et konkret sted, hvor subjektet gennem sin egen opfyldelse eller performance af stedets sociale normer og 'måder' bliver dannet. Komplekset henviser til den magtstruktur af forskellige elementer, som tilsammen konfigurerer den 'opdragende' effekt på museet. Dette skal dog ikke forstås som en eksplicit magtudøvelse, men nærmere som en form for 'blød' styring, der virker gennem underholdning og opmuntring, og kun i form af dens publikums frivillige deltagelse (Bennett, 1988). Komplekset må altså forstås som betegnende for den måde, hvorpå individet gennem besøget på museet 'selv'-dannes som et demokratisk menneske, der kan indgå i det omgivende samfund.

Komplekset fungerer endvidere gennem såkaldte *assemblages*, altså samlinger eller konstellationer af materielle, sociale og semiotiske elementer, og henviser således ikke til noget værende eller stabilt, men til den udveksling og bevægelse som konstituerer mødet med kunsten (Grothen, 2016, p. 150). Man kan på den måde at sige, at assemblages er der, hvori aktualiseringen af komplekset består. I *Making Culture, Changing Society* (2013) udvider Bennett begrebet til et 'culture complex' for at komme uden om den begrænsede forståel-

se, der består i, at det kun er museets publikum, der influeres af komplekset. Med kulturkomplekset udbredes blikket til en bredere række af institutioner og de vidensformer, de omfatter (Bennett, 2013, p. 25). Komplekset er en betegnelse for den samling af magtstrukturer, der i et assemblage virker med eller mod hinanden, og som tilsammen influerer den måde, hvorpå subjektet kan blive til i mødet med kunsten, gennem de performative gentagende struktur.

I den idé om kulturkomplekset, som Bennet beskriver, står 'bildung' (eller dannelse) som det centrale princip for den selv-opdragende effekt eller 'transformationen' som man også kalder det. Man kan således sige, at ideen om det oplyste menneske står som den konfigurerende og konstituerende begrænsning i mødet med kunsten. En yderligere, og måske mere nordisk forankret udvikling af begrebet om kulturkomplekset, kommer dog fra Kortbek et al. (2016). De forstår den dominerende nordiske museale kulturformidling som en konfiguration af kulturkomplekset, der har *deltagelsen* som det centrale diagram. Denne kulturpolitiske reformulering af den klassiske dannelsesstanke i form af 'bildung' til at være baseret på deltagelse, betegner Kortbek et al. som en 'participatory agenda' - altså en 'deltagelses agenda' - der i dag er "the doxa of bildung", som de skriver (Kortbek et al., 2016, p. 33). Pointen er, at *dannelse* i bund og grund betyder *deltagelse* i dag.

Denne dannelsens deltagelsesagenda fremhæver det perspektiv af komplekset, som omhandler publikums frivillige deltagelse. Dette kan sammenkædes med en demokratisering af kunsten og kulturen, samt et potentiale til at 'forandre' både individet og samfundet (Kortbek et al., 2016, p. 20). At denne deltagelsesagenda er dominerende i kulturpolitikken i disse år, finder bred tilslutning i den nordiske cultural policy-forskning. Under forskellige betegnelser såsom 'outreach', 'kulturelt demokrati' og 'brugerinddragelse' betegnes det, hvorledes der er kommet et stort fokus på at inddrage 'brugeren' gennem "deltagelse, dialog og indflydelse" som Casper Hvenegaard Rasmussen beskriver det, i modsætning til den envejskommunikation, som tidligere har domineret kulturformidlingen (i hvert fald fra et politisk standpunkt, hvis ikke i praksis) (Rasmussen, 2015, p. 85).

Deltagelsesagendaen/brugerinddragelsen handler således om, som Dorte Skot-Hansen formulerer det, "at vi i højere grad interesserer os for, hvad brugerne kan lide, og for hvorfor de vælger det, de vælger" (Skot-Hansen, 2006, p. 35). Denne deltagelsesagenda fungerer helt oppe fra et kulturpolitisk niveau, eksempelvis i form af Kulturministeriets outreach-politik. Lad os fra denne viden nu bevæge os tilbage i Kulturbørnehaven og formidlingssituationen gennem en fortælling. Herefter vil uddybe, hvordan vi ser deltagelseskomplekset og deltagelsesagendaen komme til udtryk i praksis.

At være en del af dansen

Vi befinder os i gymnastiksalen sammen med Nanna, pædagogerne og den mellemste børnegruppe. Det skiftende lys er rettet mod den rundkreds, som børnene og Nanna danner. Omkring dem er gymnastiksalen henlagt i mørke. I dag er velkomsten lidt anderledes end tidligere: Børnene bliver bedt om at tage hinanden i hænderne og skiftevis sige deres navn, imens Nanna byder dem velkommen hver især. Efter en smule fnisen i krogene og snak frem og tilbage, spørger Nanna børnene: "Hvad er det så, vi gør?" En af børnene siger straks: "Vi hjælper hinanden", hvorefter alle børn på en gang nærmest råber: "Vi hjælper hinanden, vi passer på hinanden, og vi gør det bedste, vi kan!" Remsen er ikke uden bevægelser, og børnene tager mens de siger det, først hinanden i hånden, hvorefter de holder om hinanden. Med den sidste del rækker de armene højt i vejret. Efterfølgende virker alle fulde af energi, og Nanna starter musikken kort tid efter. Hun begynder at bevæge sig, og næsten alle børnene følger trop ved at spejle hendes bevægelser. En enkelt dreng falder dog ud i den forstand, at han ikke gentager bevægelserne. Modsat de andre børn vender han den anden vej med blikket rettet mod den del af gymnastiksalen, der er henlagt i mørke. En af pædagogerne ser hurtigt, at han ikke er med i dansen som de andre og vender ham om ved at tage let fat i ham og fysisk rette hans opmærksomhed mod Nanna. Han kommer herefter ind i rytmen, men må undervejs flere gange have hjælp til at komme ind i dansen igen.

Fællesskaberne

Lad os med denne fortælling bevæge os nærmere ind i Kulturbørnehavens formidlingspraksis, som vi møder den. I den konkrete formidlingssituation, som ovenstående fortælling kortfattet beskriver, oplever vi, at der er et fokus på børnenes deltagelse i det konkrete fælleskab, som formidlingssituationen udgør. Det virker vigtigt for både Nanna og pædagogerne, at børnene indgår i det fællesskab, der etableres omkring dansen. 'Mantraet' i fortællingen, som Nanna selv kalder det, er et gennemgående element i forløbet. Remsen, altså "vi hjælper hinanden, vi passer på hinanden, og vi gør det bedste, vi kan", afspejler en vekselvirkning mellem det enkelte barn/individ og fællesskabet, som vi finder rammesættende for situationen. Det er denne vekselvirkning, som vi i praksis ser som et udtryk for det ovenfor beskrevne deltagelses-kompleks, og som bestemmende for det, vi kalder 'udtryksmulighederne'.

I fortællingen beskrives et barn, der så at sige 'falder ud' af dansen. Han bliver ukoncentreret, holder op med at spejle Nanna og retter sin opmærksomhed ud mod resten af den mørke gymnastiksal. Her går pædagogen ind og hjælper ham med at genfinde koncentrationen om de bevægelser og udtryk, som resten af gruppen spejler fra Nanna. Pædagogen støtter ham således i at komme tilbage ind i dette fælleskab om dansen. Dette betyder i bund og grund, at støtte barnet i at deltage og dermed at udtrykke sig gennem de

tilbudte bevægelser og udtryk. Denne 'guiden' ind i fællesskabet afspejler i høj grad et fokus fra børnehavens side om at arbejde med fællesskaber og relationer, hvilket Malene, som hun her siger, opfatter som deres kerneopgave:

M: ... vi arbejder jo med relationer, altså det er jo det, der ligesom er vores...
Altså omsorg og relationer er kerneydelserne, hvis man kan sige det.
(Bilag 3; 30-31)

I børnehaven og fra det pædagogiske perspektiv ligger der et ønske om, at hvert enkelt barn skal tilhøre et fælleskab og derigennem opbygge og indgå i relationer. Som vi ser af den ovenstående fortælling, er det dog ikke blot et spørgsmål om at være 'til stede' i situationen eller fællesskabet. Som Malene her beskriver det, er der også et ønske om at børnene skal være aktivt deltagende i fællesskabet:

M: Altså f.eks. når det er, at vi de her gange, vi har haft i forløbet, jamen så har vi jo været meget optaget af at, at det passede ind i vores børnegrupper, altså vi arbejder jo meget i børnefællesskaber, og alle børn skal jo opleve og tilhøre et fælleskab og være deltagende... (Bilag 3; l. 278-280)

Der er altså overordnet set et pædagogisk fagligt fokus på relationer, fællesskaber og deltagelse. Det betyder, at pædagogerne rolle, både i børnehaven og formidlingssituationen, i høj grad består i at få øje på de børn, der falder udenfor fællesskabet:

J: Mh, man kan også sagtens som voksen udenforstående få en oplevelse af, hvilke børn der har let ved at være en del af fællesskabet, og hvilke børn der egentlig føler sig lidt udenfor eller har svært ved at være i det. Så man kan sige, det udfordrer og udforsker noget, men det afslører også noget andet, kan man sige. (Bilag 5; l. 62-65)

Pædagogerne fungerer på den måde som en form for garanter for, at børnene deltager i de konkrete fællesskaber: Formidlingssituationens specifikke (danse)fællesskab og børnehavens generelle fællesskab. Det betyder desuden, at der er et fokus på de børn, som netop har svært ved at indgå i de to fællesskaber. Malene giver os et eksempel på ét af de børn, der kan have svært ved at indgå i børnehavens fælleskab. Det er Fatima, som vi tidligere har nævnt, og som ikke taler dansk. Hun fortæller om hende ad to omgange:

M: ... altså vi har jo mange forskellige børn, og det er ikke kun de udenlandske børn, vi har også danske børn, der har nogle forskellige udfordringer, hvor det svært at få dem med i fællesskabet, hvor jeg tænker; jamen det her er et rigtig godt, ja jeg ved ikke om man kan sige redskab, men noget god inspiration til hvordan vi kan få inkluderet nogle flere børn, få flere børn i trivsel. (Bilag 3; l. 711-716)

[...]

M: Altså som i jo siger, i selv har oplevet med Fatima, en der ikke har et

sprog, jamen hun er en del af et fællesskab, altså hun deltager i hvert fald, og jeg tror sådan, hvis jeg lige sådan tænker på Fatima, så tror jeg faktisk også, at hun føler sig betydningsfuld og er med. Og det er jo det, der er det vigtige. Det er jo deres egen opfattelse af det ikke også da? Hvordan at de er deltagende. (Bilag 3; l. 838-842)

Der er flere barrierer for Fatimas deltagelse i Børnehavens fællesskab, som Malene her beskriver det. Det gælder heller ikke blot for hende, men for en række af Børnehavens børn, som både hun og Jeanette beskriver det for os. Det, at der i formidlingssituationen overleveres udtryksmuligheder betyder således både, at Fatima får en mulighed for at udtrykke sig - at deltage i fællesskabet - på en anden måde end den gængse sproglige. Det betyder også, at Fatima i formidlingssituationen kan blive til som individ i fællesskabet, ved performativt at gentage de sociale normer og 'måder', som dette fællesskab giver mulighed for. Denne 'bliven til i fællesskabet' beskriver Malene ved at tale om, hvordan Fatima føler sig betydningsfuld og 'er med' på en anden måde end gennem de sproglige udtryk. Gennem bevægelserne og den kropslige udfoldelse bliver Fatima inkluderet i formidlingssituationens fællesskab, og det er basalt for især pædagogernes praksis, som Malene her siger:

M: Vi tænker jo inklusion hele tiden.
(Bilag 3; l. 451)

Det er dog ikke blot de børn der, med Marias ord "har nogle forskellige udfordringer" (Bilag 3; l. 712-713), der gennem den performative kunstneriske praksis får mulighed for at udtrykke sig ind i fællesskabet og på den måde 'blive til' i fællesskabet. Som vi så tidligere, kan man med performativiteten forstå selve 'jeg'et's tilblivelse gennem konstante ritualiserede 'performances', og det gælder således for ethvert af de individer, der deltager i formidlingssituationen, at de gennem denne æstetiske praksis 'fremfører' sig selv, inden for de muligheder, der tilbydes.

Denne konstante dannelse af subjektet, der ligger i individets deltagelse i det konkrete fællesskab, kan med denne forståelse umiddelbart ses som normaliserende i dens inkluderende funktion, idet den performative handling i sig selv er en produktion og reproduktion af sociale normer. Når Fatima bevæger og udtrykker sig ligesom Nanna og det resterende dansefællesskab, gentager hun jo nogle sociale normer, som f.eks. den kropslige bevægelse, der forestiller, at de hælder vand i en kop og drikker vandet efterfølgende. Når overleveringen er at give udtryksmuligheder, ligger der et element af reproduktion i denne handling, der skaber mening og virkelighed. Vi kan således forstå formidlingssituations overlevering af udtryksmuligheder som normativt funderet, idet det er nogle bestemte muligheder for at deltage i fællesskabet, der overleveres.

Denne inklusion i fællesskabet af individet, som vi finder i formidlingssituationen afhænger dog ikke kun af individets udtrykken sig. Det er i lige så høj grad vigtigt for de voksne aktører, at fællesskaberne skal kunne rumme de enkelte individer. Vi kan altså forstå deltagelsen som baseret på en form for dobbeltbevægelse, idet den indebærer en bevægelse fra individet ind i fællesskabet, men desuden også den anden vej, fra fællesskabet mod individet. Det skal være inkluderende således, at flest mulige børn deltager, som Malene her beskriver:

M: Vi arbejder jo hele tiden på at se, hvordan kan vi ændre i konteksten af de aktiviteter, vi har, så vi kan få flest mulige børn med... (Bilag 3; l. 146)

Vi kan anskue inklusionen og dermed deltagelsen som en dobbeltbevægelse, der både forudsætter barnets aktive udtrykken sig ind i fællesskabet, men samtidig også fællesskabets inkludering af barnet selv – en vekselvirkning mellem fælleskab og individ, som vi også så Nannas mantra som udtryk for.

Vi kan altså sige, at deltagelsen i fællesskabet omkring den kunstneriske praksis har en pædagogisk, og inklusionsmæssig funktion. Det er gennem deltagelsen i fællesskabet, at individet bliver til, eller interPELLERES, som det hedder i filosofien. Dette ser vi også hos Nanna, der her beskriver, hvordan udførelsen af de æstetiske udtryksformer, også handler om en form for 'afstemning' i forhold til fællesskabet:

N: ... når jeg står og danser, når man udtrykker sig uden ord, så bliver jeg også så nødt til at tage hensyn til, selvom det er, man eksponerer sig selv, man fortæller en historie, men så hvis jeg rækker armen ud her og rammer dig oven i hovedet, jamen så har jeg jo ikke passet på dig, så har jeg jo bare sagt, jamen jeg var den vigtigste i hele verden, så slår man dem ud man står ved siden af eller et eller anden. Altså det der med at kunne mærke og afstemme i forhold til gruppen. (Bilag 9; l. 911-916)

Vi taler altså her om en form for socialisering – en selv-socialisering, i kulturkompleksets termer. Vi kan også samtidig se, hvordan kulturkompleksets socialt opdragende effekt har forandret sig, idet deltagelsesagendaen bliver konfigurerende for det. Skot-Hansen beskriver fx 60'ernes kulturformidling til børn, der, præget af oplysnings-traditionen, handler om at børnene bliver 'fodret med god kultur' og endvidere:

... at skabe «ro og orden», dvs. en socialisering i at blive et velopdraget publikum til kunstneriske frembringelser. Vi lærte at sidde stille! (Skot-Hansen, 2014, p. 157)

Her ser vi forskellen på hvad man kunne kalde 'bildung-komplekset' og 'deltagelses-komplekset', hvis vi skal betegne det ud fra den ide om dannelse, der konfigurerer det. I modsætning til Skot-Hansen, kan de børn, der er til stede i den formidlingssituation, vi har fulgt, måske udbryde 'vi lærte at deltage!', på baggrund af det, Nanna

beskriver ovenfor. I stedet for at blive et velopdraget publikum til 'god kultur', handler det om at blive en velopdragen deltager og alt det, denne rolle indebærer. Ser vi det i forhold til det møde med kunsten, Skot-Hansen ovenfor beskriver, kan vi se forskellen i at børnene møder kunsten som et produkt af en kunstnerisk praksis, og så den performative kunstneriske praksis, hvori den passive betragter bliver til aktiv deltager.

Som Nanna her beskriver, indebærer det en form for mod til at udtrykke sig i fællesskabet – til at deltage, eller møde verden med hjertet først, som hun her poetisk beskriver det:

N: Tilbage til det der med at det ikke skal være noget der komme udefra og ind, men at de ligesom kan gå ind og arbejde indefra og ud med deres følelser, med deres udtryk. Der er det jo mega vigtigt og turde, og hvis ikke man tør at se hinanden i øjnene, hvis ikke man tør ligesom at være til stede i fællesskabet, så bliver det svært ligesom at gå ud og jamen at turde og møde verden med hjertet først, hvis ikke at de får en forståelse for sig selv, og hvorfor de gør som de gør. (Bilag 9; l. 980-984)

Med Nannas citat bliver det også tydeligt, at det ikke er nok at tale om børnehavens konkrete fællesskab og børnenes deltagelse i dette kompleks. Nanna peger også ud i verden, mod nogle mere abstrakte fællesskaber, som man kunne kalde det. Dette kalder på et bredere blik, på de

samfundsmæssige fællesskaber og indgåelsen i disse.

Det abstrakte fælleskab

Gennem forrige afsnits sidste citat aner vi, at formidlingssituationen ikke blot handler om at deltage i det konkrete fælleskab, men at det også handler om at blive en del af et fælleskab, der ikke umiddelbart er tydeligt i situationen; nemlig det større, demokratiske fælleskab. Nanna beskriver i nedenstående, netop børnenes dannelse til deltagelse ind i dette mere abstrakte fælleskab:

N: ... man kan sige, de samfundstendenser som er, og hele det der egocentriske tilgang til verden og me-myself-and-i vil jeg jo rigtig gerne gå ind og sige, at den er der, men vi kan gøre noget andet, og der tænker jeg, at det er rigtig vigtigt i forhold til dannelse, det der med at hvis man skal være glad og have et godt liv selv, så er det også vigtigt at man kan passe på andre i det. Det der med at kunne indgå i et forpligtende fælleskab er jo også i forhold til, hvis samfundet skal fungere... (Bilag 9; l. 783-788)

Ud fra denne interviewpassage forstår vi, at Nanna taler om vigtigheden af forpligtende fællesskaber overfor en samfundstendens, der indebærer en mere individualiseret, 'egocentrisk' tilstedeværen i verden. I en anekdote fra situationen, som hun fortæller os, ser vi desuden også, hvordan Nanna kobler deltagelsen i det konkrete

fælleskab i formidlingssituationen, sammen med netop et større forpligtende fællesskab på samfundsmæssigt plan:

N: ... de starter med alle sammen og skulle gå lige så stille og de alle sammen står i frys, så står de alle sammen fuldstændig musse-stille, hvis der er en som ikke gør det, så falder den udenfor fælleskabet, sådan helt konkret det der med jamen så stiller alle sig, for vi vil jo gerne... Grundlæggende vil vi gerne være en del af noget. [...] Og hvorfor er det vigtigt? Jamen det er jo vigtigt fordi vi skal samarbejde og vi skal være en familie og fordi man skal op igennem, altså samfundet skal fungere. (Bilag 9; l. 856-901)

Den konkrete deltagelse i det fællesskab, som er til stede i formidlingssituationen, er således også begrundet i den mere abstrakte deltagelse i samfundets fællesskab eller 'familie', som Nanna beskriver det. Her finder vi en tydelig parallel til Skot-Hansens instrumentelle kulturpolitiske rationaler der, som hun skriver, handler om: "...om at skabe deltagende mennesker i en fælles ramme" (Skot-Hansen, 2014). Dette rationale for kunsten finder vi desuden også skrevet ud i netop det kulturpolitiske dokument, "Strategi for små børns møde med kunst og kultur", som ligger til grund for den pulje som Kulturbørnehaven er støttet af. Kulturministeriets strategi indebærer en beskrivelse af kunstens 'egentlige væsen' netop lægger vægt på det, at den 'giver fællesskaber':

I en hverdag, hvor rigtig meget individualiseres og måles i dets synlige og målbare nytteværdi, kan vi overse kunstens og kulturens egentlige væsen. Det er det, som skaber sammenhænge, det, som giver anledning til refleksion og indsigt, det, der giver os de fællesskaber, der danner os og giver os en fælles grundenighed af meningen med vores samfund (Jelved, 2014, p. 3)

Når Nanna fortæller, hvordan børnene på turen til Kultuskolen fryser, når der kommer 'konger' og 'dronninger', som en mulighed for det enkelte barn for at lære at deltage i fælleskabet, hvad end det er i fælleskabet på en arbejdsplads, i familien eller et tredje sted, kan vi altså genkende Kulturministeriets strategi. Desuden genkender vi 'deltagelses-agendaen', som således er til stede på både politisk og praksis-plan, og som Schmidt et al. her kalder 'deltagelsesidealet':

I deltagelsesidealets forskellige manifestationer ligger dog en gennemgående fordring om demokratisering og en kollektiv dimension, hvor vi gennem at deltage bliver eller søger at blive en del af et fællesskab, der er affektivt og æstetisk funderet (Schmidt, Strandvad, Lindelof, Samson, & Bolt, 2014, p. 14)

Formidlingssituationen består altså ikke kun af en overlevering af muligheden for at deltage i det konkrete fællesskab, men også idealet for at indgå i fælleskabet uden for formidlingssituationen – ikke mindst det store, politiske fællesskab. Denne intention om at børn skal lære at indgå i fælle-

skabet, ser vi om ikke som en direkte påvirkning fra kulturpolitisk niveau, men vi genkender de samme normer om kulturel dannelse gennem deltagelse i fællesskabet.

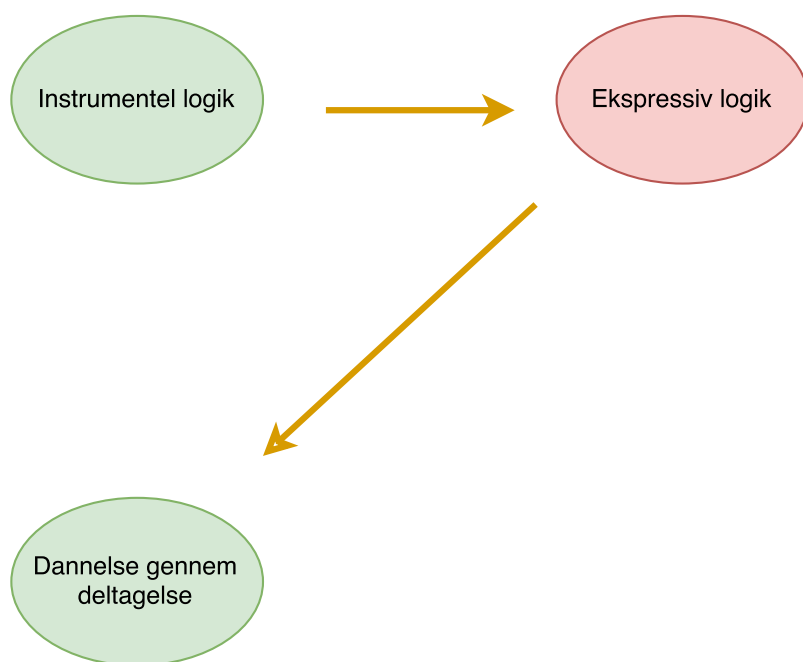
Deltagelse i fællesskabet

Vi har i dette kapitel fundet, at de ovennævnte elementer (deltagelsen i den kunstneriske praksis, den sociale inklusion og den kulturpolitiske deltagelsesagenda) er konstituerende for de udtryksmuligheder, der overleveres til børnene i formidlingssituationen. Man kan sige, at den måde subjektet gennem den kunstneriske praksis bliver til på, er ved at deltage som individ i fællesskabet, ved det Skot-Hansen kalder ”den kollektive behandling af menings-produktion”, som sker i den fælles kunstneriske praksis, der deles mellem kunstneren, pædagogerne og børnene. På den måde er det en form for dannelse, der over-

leveres sammen med muligheden for at udtrykke sig dvs. det er muligheden for at indgå i et fællesskab som subjekt.

Vi tillader os her at stille et demonstrativt spørgsmål med Skot-Hansens ord, idet hun behandler samme deltagelsesagenda inden for børnekulturpolitikken: ”Lyder det bekendt? Smager det af oplysnings-tanke og dannelse?” (Skot-Hansen, 2014, p. 159). Ja, det tør vi nok sige, at det gør, men det er også noget andet - det er nemlig ikke den dannelse som hører til oplysningsstanken, men den dannelse der hører til deltagelsesparadigmet. Vi kan ud fra formidlingssituationen og aktørernes intention med denne i højere grad tale om et rationale om social forandring, der handler om at ”...bruge kulturen til at myndiggøre borgere, især dem som af den ene eller anden grund er lukkede ude af fællesskabet og til at styrke den demokratiske proces” (Skot-

Hansen, 2006, p. 28). I stedet for at formålet er kulturelle oplysningsmæssige kompetencer til at indgå i demokratiet, er det de kulturelle sociale kompetencer til det samme som, der er fokus på. Vi konstaterer, at vi igen er endt med en forståelse af formidlingssituationen, som bedst forklares med udgangspunkt i den instrumentelle logik, som figur 9 illustrerer.



Figur 9: udvidelsen af vores forståelseshorisont 2 (egen udarbejdelse)

Den performative kunstneriske praksis i sig selv innebærer den ritualiserede gentagelse af sociale normer, og at det er gennem denne gentagelse eller performance, at subjektet bliver til. Interessant nok beskriver Schmidt et al. (2014) netop deltagelsen som en norm:

... deltagelse er blevet et sine qua non for nutidens iscenesættelser, interaksjoner og oplevelser, et sociokulturelt paradigme, en norm. (Schmidt et al., 2014, p. 5, forfatters kursivering)

Vi kan med dette forstå, at det er selve deltagelsen, der er den norm, der performativt gentages - vi kan beskrive det som selve den mulighed for at udtrykke sig, der overleveres. Vi er nu inde og berøre selve kernen i, hvad det er for en formidlingspraksis, vi finder i Kulturbørnehaven, og hvad rationale for den er. Vi ser, at rationalet er, at formidlingen skal indlemme individerne i fællesskabet og gennem deltagelsen 'blødt' opdrage det. Er dette dog, som Skot-Hansen nævner, en instrumentaliseret praksis, hvis mål ligger uden for selve mødet med kunsten? Er kunst- og kulturformidlingen, som vi følger, i virkeligheden et instrument til styring og kontrol (i governmentality-forstand) af de deltagende subjekter? Vi berører her et spænd mellem den kunstneriske praksis sociale og kritiske potentiale, som Elin Høyland beskriver:

Ut frå ein kulturpolitisk og sosial ståstad ser ein gjerne kunsten som del av eit større samfunns-messig (ut)dannande fellesskap. Frå kunstna-

ren sitt perspektiv treng ikkje dette vere mindre viktig, tvert imot, men med motsett retning: Det estetiske vil frå kunstnaren si side gjerne nyttast som eit rom for potensiell kritikk, motstand og spørsmål til beståande samfunnsnormer, heller enn å bekrefte dei. (Høyland, 2014, p. 51)

Vi kan herudfra forstå, at det er et kulturpolitisk og pædagogisk funderet potentiale i kulturformidlingen, som handler om inklusionen i det lille og store, konkrete og abstrakte fællesskab. Vi har dog desuden en performativ kunstnerisk praksis, som i lige så høj grad bygger på ideen om deltagelse, men hvis potentiale måske også har form af noget transformerende, forandrende og liminalt, som rækker udover selve bildung'ens egen karakter. Der ligger da også i selve den almene begrundelse for brugerinddragelse og deltagelsesagendaen, at den netop har et kritisk forandringspotentiale, om end både Kortbek et al. (2016) og Mikkel Bolt (2014), i deres behandlinger af deltagelsen som agenda, argumenterer for, at dette potentiale ikke nødvendigvis aktualiseres i praksis. I den praksis, vi undersøger, har vi indtil videre fundet, at deltagelsen fungerer som den sociale norm, som performativt gentages i den kunstneriske praksis. Indebærer den dog andet og mere end blot overleveringen af den dannelse, der skal gøre individet i stand til at indgå i fællesskabet? Det vil vi tage op i det næste, hvor vi tager et andet perspektiv på deltagelsen, som vi finder blandt aktørerne, op.

Analyse – kapitel 4

Om overskridelse, kunst og leg

I analysens fjerde afsnit vil vi endnu en gang se på de udtryksmuligheder, som der overleveres i formidlingssituationen. Først beskæftiger vi os med, hvordan der i situationen også ligger en mulighed for at performe anderledes – et kritisk, transformerende potentiale. Derefter vender vi tilbage til det blik, vi mødte i første kapitel, mod børnenes egen kultur – legekulturen, og det lignende potentiale, der ligger her.

Vi oplever, at 'deltagelsen' er definerende både på et kulturpolitisk og normmæssigt plan i forhold til kulturformidlingen, idet den er grundlaget for den inklusion af individet i fællesskabet – dannelsen gennem deltagelsen - som vi finder som et formål med formidlingen. Samtidig er det et grundlag for den performative kunstneriske praksis, at den baserer sig på deltagelsen, idet at den eksperimenterer med forholdet mellem kunstner, tilskuer og kunstværk således, at det er i relationerne mellem aktør og publikum, at meningsproduktionen sker (Høyland, 2014, p. 50). Fra alle sider er deltagelsen således både ønsket og grundlæggende for formidlingspraksisen. Det perspektiv af deltagelsen, som vi indtil videre har udforsket, har med overleveringen af fællesskabets udtryksmuligheder at gøre, altså indlemmelsen af individet i fællesskabet gennem den performative gentagelse af dets sociale normer og rammer. Blandt aktørerne finder vi som nævnt også et andet formål med deltagelsen; nemlig, hvad vi kan forstå som dens kritiske og transformerende potentiale. Grundlæggende, finder vi således en sammenhæng mellem overleveringen af fællesskabets udtryksmuligheder og så overskridelsen, transformationen eller udvidelsen af selvsamme.

Om at gøre det samme og gøre noget andet

I bund og grund ligger denne paradoksalitet i selve ideen om performancen og det performative. Som Jon McKenzie i *Perform – or else* (2001) udtrykker det, kan den netop være "a part of the complicated feedback process that brings about change" (McKenzie, 2001, p. 31). Dette bunder i, at performativiteten ikke som sådan indebærer en determineret opførsel af udefrakommende normer og sociale rammer, som det måske kan lyde. Performativiteten skal på denne måde ikke forstås som en deterministisk uendelighed af gentagelser, uden mulighed for subjektets agens, hvor handlingen så at sige er automatiseret - nærmere tværtimod. Judith Butler formulerer det i bogen *Undoing Gender* (2004), med fokus på kønnets performative karakter:

If gender is a kind of a doing, an incessant activity performed, in part, without one's knowing and without one's willing, it is not for that reason automatic or mechanical. On the contrary, it is a practice of improvisation within a scene of constraint (Butler, 2004, p. 1)

Butler taler altså om performativiteten som 'improvisation på en scene af begrænsninger'. Men hvordan kan det være tilfældet, når nu performancen er en ritualiseret gentagelse af sociale normer? Vi må her forstå 'gentagelsens' karakter; nemlig at ingen gentagelse kan være fuldstændig identisk med det, det er en gentagelse af (Jalving, 2011, p. 61). Den vil have karakter af at være en improvisation inden for de udstukne rammer og

sociale normer som gentages, som vi tidligere var inde på. Vi kan se det på den måde at deltagelsen som den sociale norm, den kunstneriske praksis gentager, hverken kommer indefra eller udefra, den kommer i den improvisatoriske udførsel, som sker i en dynamik og forhandling mellem det, der påvirker en og begrænser en udefra, og det der kommer indefra. Denne 'forhandling', som man kan kalde det, indebærer på den måde ikke blot muligheden for at performe anderledes, men også at forandre selve de muligheder, der er for at performe gennem performancen.

Ved udelukkende at kigge på kulturkomplekset som noget, der så at sige virker 'udefra' ind mod individet (altså den sociale normalisering), misser vi således en helt essentiel ide i deltagelsen, som handler om den agens, som vi ovenfor har beskæftiget os med. Formidlingssituationen indebærer således også en performativ indefra og ud bevægelse, som Nanna her italesætter:

N: Fordi de skal bare kunne mærke sig selv, og så kan man ligesom, hvis man lærer at mærke sig selv fra man er lille, så kan man gå ind i de der samfundsstrømninger, så kan man stille sig i den strømning og sige; men har jeg lyst til at følge her eller har jeg egentlig lyst til at gå den anden vej. Så at de ikke enten står og bare lige pludselig vågner op og har levet et helt liv, hvor de har løbet med strømningen der og tænker; arg hvem er jeg egentlig selv? (Bilag 9; l. 196-200)

Her er vi inde og berøre det kritiske potentiale i deltagelsen også i forhold til det større abstrakte fællesskab, 'samfundsstrømningerne', som Nanna beskriver, og som vi i det forudgående afsnit var inde på. Vi ser her en paradoksalt mellem ideen om, at den kunstneriske praksis skal komme indefra og i den forstand have et kritisk potentiale til at stå imod 'samfundsstrømninger' og så, at den i sig selv består som en performance, der er en gentagelse af sociale normer og muligheder for at udtrykke sig. Nanna taler dermed om, at det er vigtigt for hende, at børnene kan 'mærke sig selv' og agere ud fra dette. Jeanette pointerer også denne ide om, at det der sker i den kunstneriske praksis skal komme indefra:

J: ... ikke tvinge dem til noget, fordi at netop krop og bevægelse og sang og rytmik, det skal jo komme indefra ikk'-os? (Bilag 5; l. 85-86)

Hvad betyder det egentligt, at performancen har denne indlejrede mulighed for at gøre noget andet? I nedenstående citat fra Malenes interview, beskriver hun netop, hvordan der gennem den kunstneriske udfoldelse, den performative gentagelse, kan findes alternative måder at udtrykke sig på:

M: Altså jeg håber jo, at børnene får det ud af det, at de finder en måde udtrykke sig på, forskellige måder, og vi kan hjælpe dem, altså f.eks. nogen der ikke har et sprog. Altså der kan man måske udtrykke sig på andre måder. (Bilag 3; l. 405-408)

Vi kan her se, at Malene og Jeanette netop pæger det, McKenzie kaldte den 'komplicerede feedback proces', som performancen er del af, og som kan foranledige forandring (McKenzie, 2001, p. 31). Vi forstår, at det Malene og Jeanette peger imod er, at 'overleveringen af udtryksmuligheder' ikke kun er en envejsproces fra den voksne til barnet, men at performancen, også den anden vej, bringer en opmærksomhed på netop mulighederne for at udtrykke sig anderledes. Her finder vi altså en form for transformerende potentiale i den kunstneriske praksis, som ikke nødvendigvis følger med deltagelsen i sig selv. Som Samson & Schwarzbart i artiklen "Deltagelsens kunst?" (2014) provokerende spørger til kulturinstitutionen: "Publikum indbydes til deltagelse for, at de igennem den æstetiske oplevelse kan lade sig transformere, men er institutionen selv klar til transformation?" (Samson & Schwarzbart, 2014, p. 67) Om ikke en reel transformation i praksis, ser vi i hvert fald i Malene og Jeanettes ovenstående udtalelser, at der er et ønske om, at deltagelsen ikke blot leder til en forandring eller udvidelse af de udtryksmuligheder, børnene har inden for det konkrete og abstrakte fællesskab, de er en del af. Desuden beskriver også lederen Jeanette, hvordan det ikke kun handler om at inkludere børnene i fællesskabet og altså give dem de udtryksmuligheder, der her hører sig til, men også den anden vej at udvide de muligheder, der er for at udtrykke sig – selv skabe forandring:

J: ... det kræver jo også noget fra den voksne at læse det og lære af det og

spotte det, kan man sige ikk'os i forhold til, at man kigger på gruppen, og man skal følge et bestemt stykke musik fra start til slut både på sin egen måde (Bilag 5; l. 90-92)

Der er således den ide om transformation eller forandring, som peger mod barnet selv – altså den der har med inklusionen i fællesskabet at gøre – og så den transformation eller forandring som har et kritisk potentiale, den der er systemomvæltende i stedet for systemopretholdende. Det er altså en transformation som peger tilbage mod det 'der kommer udefra' i komplekset, så at sige. Der er et spil mellem, hvad man 'bare gør' ift. normer osv. og så der, hvor der er mulighed for at gøre noget andet dvs. at gentage, men på forskellige måder. Selve det at udtrykke sig, performancen, kan på den måde udvide mulighederne for at udtrykke sig.

I det forrige kapitel (tredje kapitel) beskæftigede vi os med deltagelsen, som en form for selvdannelse, en måde at blive til, men nu forstår vi, som Richard Schechner manifesterende skriver: "To perform is to become someone else and yourself at the same time. To empathize, react, grow, and change" (Schechner, 2015, p. 9). Der ligger i den performative handling også muligheden for at blive til 'en anden', samtidig med at du bliver til som dig selv. Det kan lyde kryptisk, men i bund og grund refererer det til denne gentagelsens samtidige karakter af på en og samme gang at 'gøre det samme' og 'gøre noget andet'. Kort-

bek et al. taler i forbindelse med en performativ museologi, om ”a performative power to live out alternative museum futures...” (Kortbek et al., 2016, p. 29). Den performative kraft er den alternative virkelighed, som den giver mulighed for at leve ud, som Nanna her også er inde på:

N: ... jeg har altid en valgmulighed [...] Og det er også det som æstetik kan - give nogle andre muligheder... (Bilag 9; l. 797-800)

Den kunstneriske praksis, hvori gentagelsen sker, er altså samtidig der, der hvor muligheden for at gøre noget andet er til stede. Med Mckenzie's ord: ”Perform – or else: be socially normalized” (Mckenzie, 2001, p. 31).

Den franske filosof Jacques Rancière (2014) beskriver i artiklen ”den frigjorte tilskuer”, hvordan tilskueren til en forestilling altid ”tager del i forestillingen ved at genskabe den på sin egen måde” (Rancière, 2014, p. 28). Det som Rancière her pointerer, er den fejlslutning, at tilskueren skulle være passiv, blot fordi han ikke optræder på scenen, så at sige. I vores tilfælde kan denne pointe belyse det forhold, at deltagerne i formidlingssituationen netop både er aktive og passive, i den forstand, at de både gentager, men at gentagelsen netop er den aktive handling, som har forandringspotentialitet i sig. I et økko af denne Ranciè-res pointe, stiller Jeanette da også dette retoriske spørgsmål:

J: ... er der også plads til at følge [bevægelserne] fra start til slut, bare på sin egen måde? (Bilag 5; l. 92)

Vi ser her, det paradoksale forhold i at ’følge fra start til slut’, men på ’sin egen måde’. At det der overleveres er udtryksmuligheder kan, på denne måde forstås som både en performance af det eksisterende, altså de muligheder der eksisterer for at udtrykke sig, hvorigennem man formes som subjekt, og samtidig muligheden for at ’gøre noget andet’, at udtrykke sig anderledes. Det er på den måde hverken ’det der kommer indefra’ eller ’det der kommer udefra’ der overleveres i formidlingssituationen, men spændet mellem de to ting: Udtryksmuligheden. Dette finder vi i interviewet med Nanna en form for opsummering af:

N: ... når man mærker noget, når man føler noget, så gør vi det fordi, vi er et menneske, fordi vi oplever nogle ting, som vi tager ind. Så kan man gå ind og så omforme det til noget, som man så udtrykker, igennem de her bevægelses-ting. (Bilag 9; l. 60-62)

Med dette forstår vi, hvordan der i den performative kunstneriske praksis overleveres muligheden for at udtrykke sig, sådan som den mulighed er afgrænset ved både de ydre ’ting, som vi tager ind’ og den indre ’omformning’, som kommer til verden som udtryk. Man kan sige, at det formidlingspraksissen gør er, at den bringer børnene ind i den normative gentagelsesstruktur, men den giver også netop pga. det performative element

muligheden for at performe anderledes, og som Malene påpeger længere oppe, mulighed for at udvide udtryksmulighederne gennem sin egen performance. Vi kan således forstå det på den måde, at når der overleveres udtryksmuligheder, er det netop dette spænd mellem at være 'indviet' i de muligheder, der er for at udtrykke sig, at blive skabt gennem gentagelse af de sociale normer, som rammesætter disse muligheder, og så den mulighed for at udtrykke sig anderledes, som gentagelsen rummer. Som Richard Schechner beskriver det: "... ritual contributes the set patterns and repetitions, the systems, to performance; play contributes exploratory behavior, creativity, and world-making" (Schechner, 2013, p. 101) Med dette in mente, kan vi altså forstå den performative handling som på den ene side båret af den rituelle gentagelse af sociale normer og mønstre, og på den anden side båret af dens forandringspotentiale, som Schechner her beskriver som legen. Vi kan således vende tilbage til det fokus på legekulturen, som vi fandt i specialet første analytiske kapitel.

At danse på sin egen måde

Vi befinder os midt i dansen eller i hvert fald lige på sidelinjen til det scenelys, som danserne indtager. Som vi har set i de andre dages forløb, skal de børn, der er "dansere" spejle Nannas dans, og de børn der er "publikum" iagttage forestillingen. Musikken er høj, og rummet er fyldt med energi. Bagved et af børnene, står en af pædagogerne, da han bliver ved med at 'falde ud'. Han er kun

kortvarigt koncentreret om bevægelserne ad gangen, men er til gengæld tydeligvis optaget af resten af situationen, musikken, lyset og rekvisitterne. Han er bare ikke rigtig med i dansen, som de andre er i gang med. På et tidspunkt, i det øjeblik hvor musikken sætter ind, begiver han sig ud i noget, der ligner en form for mellemøstlig bryllupsdans. Bagefter, når Nanna spørger tilskuer-børnene, hvad de så, er det et af dem svarer, at han/hun så at denne dreng ikke dansede 'rigtigt'. Nanna svarer barnet, at drengen "dansede på sin egen måde". Senere, da Nanna danser for børnene er denne dreng faktisk et af de børn, som genkender hendes bevægelser og selv laver shyyh-bevægelsen, da han ser hende gøre det.

Leg og legekultur/børns kultur

Vi har nu analytisk bevæget os langt ind i formidlingssituationen og finder her en paradoksalt sammenhæng mellem overleveringen af fællesskabets udtryksmuligheder og så overskridelsen, transformationen eller udvidelsen af selvsamme. Når vi beskriver det fokus i formidlingen på, at de kunstneriske udtryksmuligheder kan fungere som en form for inklusion i både de konkrete og abstrakte fællesskaber, som vi finder, så mangler vi dog at tage et vigtigt fokus op igen, på børnenes egen kultur – legekulturen – som også præger partnerskabets formidling. Så lad os nu tage et par skridt tilbage, nærmere bestemt til dette speciales første analyse kapitel, hvor vi bl.a. udforskede partnerskabets rationale for en kunst- og kulturformidling med udgangspunkt i børnenes

eget ståsted. Det de forbandt med den procesorienterede formidling. Et rationale der, som sagt, knytter sig til det nye paradigme inden for børnekulturforskningen, der med Beth Junckers ord hævder, "...at også børn er i kultur, at de altså fra starten af deres liv er omfattet af erkendelsesmæssige muligheder, som de bruger, og som gør deres blik på verden intentionelt..." (Juncker, 2006b, p. 155). Partnerskabet, og især pædagogerne, udtrykker et ønske om at understøtte børnene i deres egen intuitive leg. Hvad vil vi egentlig med dette opsummerende tilbageblik? Vi vil se nærmere på lege-begrebet, som kan sige at have den samme eller i hvert fald en lignende iboende performativitet og et kritisk potentiale, som den kunstneriske praksis, vi møder. Derfor finder vi det interessant, at der hos aktørerne er et stort fokus på netop dette. Lad os da dykke ned i empirien og se nærmere på, hvordan aktørerne bruger begrebet:

M: Vi skal kigge på barnet på samme, altså have det samme børnesyn, have en anerkendende tilgang til et barn. Det at, at legen skal have en større betydning, det er det vi rigtig gerne vil [...] Ud fra det de (børnene) synes giver dem mening. Hvad er de nysgerrige over for? Hvad tør de? (Bilag 3, s. 23-24, l. 745-752)

Ovenstående citat er taget ud af en passage, hvor vi taler med Malene om læreplanstemaer. Hun forklarer, hvordan man fra ministeriets side er i gang med at udarbejde et overordnet grundsyn,

som alle landets pædagoger skal arbejde ud fra, og derudfra taler hun om, at de (pædagogerne) ønsker, at legen skal vægtes mere – henvist til egen praksis og i læreplanerne. Efterfølgende, drager hun samarbejdet med Kulturskolen ind i samtalen og beskriver, hvordan det fælles projekt netop skal understøtte denne orientering mod børns egen kultur – legekulturen. Denne intention taler ind i Beth Junckers nye æstetiske optik og det blik på *kultur for børn*, som skal forstås, som de kunstneriske-æstetiske udtryksformer, som børns egen praksis henter inspiration og tolkningsmuligheder fra (Juncker, 2006b, p. 159). I tråd med Malene og Junckers kultur for børn, forklarer Jeanette her, at det er, når der er plads til legen, at kunsten og kulturen kan være givende:

J: Jeg synes helt klart det igennem leg og sjov og børnenes deltagelse, at der er plads til spontaniteten og der er også plads til nogle regler, nogle rammer i det, som der giver mening for dem, som vi kan se de responderer på. (Bilag 5; 143-145)

Ud fra Jeanette og Malenes kan vi altså forstå, at den kunstneriske praksis, der er en art *kultur for børn*, skal tale ind i børnenes egen kultur – understøtte dem i deres leg.

Legen kan vi ud fra legeforskeren Ann Charlotte Thorsteds udlægning af filosofen K.E. Løgstrups begreber, forstå som en 'suveræn livsytring' (Thorsted, 2013). Hun bruger dette begreb til at

forstå legen som øjeblikke, der defineret af vores hengivelse til livet selv: ”Leger vi ikke, oplever vi ikke de glædesstunder og den livsbekræftelse, legen bringer med sig.” (Thorsted, 2013, p. 21) Når vi leger, gør vi det altså pga. den frihed, der ligger i at lege kun for fornøjelsens skyld. Det er ganske vidst den legende, der tager det første skridt i fremstillingen af legen, men derfra kan man tale om, at selve legen tager over, og den legende på den måde helt hengiver sig til legens rammer (Thorsted, 2013, p. 119). Dermed kan vi forstå, at legen ikke har et mål udover sig selv som f.eks. læring, men at der kun leges for legens egen skyld. Derfor kan legen godt forårsage læring, men i legen har vi ikke læring for øje. Legen er altså, det der giver mening for børnene lige nu og her, som Malene beskriver. På den måde kan vi ligesom med den performative kunstneriske praksis forstå, at legens ’væren’ er dens ’gøren’ eller som der står i den BIN-Norden rapport, som Beth Juncker er forfatter til:

...at leg er noget, vi efterstræber, den er intentionel, men at kunne skabe og praktisere – komme i denne særlige handlingsmodus – forudsætter de æstetisk-symboliske genrer, mønstre og udtryksformer, der for en stund kan ’frame’ den sociale virkelighed... (Juncker, 2013, p. 171)

Når de i rapporten bruger ordet *frame*, forstår vi det som sammenhængende med det at *performe*. Det bringer os videre til teater- og legekulturfor-

sker Faith Guss, der ser på leg gennem tre sammenhængende perspektiver:

The first perspective: Playing is a spontaneous cultural performance in which the children per-form, for each other and for themselves, their interpretations of experience and its meanings. The second perspective: Children, in their playing, perform their socio-cultural lives in a symbolic-aesthetic mode: Playing is an aesthetic cultural performance. The third perspective: Children’s cultural-aesthetic performance can be understood as a critical transformation, in two regards: - A transformation of the inherited culture and its meanings, - A transformation/redefinition of their everyday selves (Guss, 2007, p. 2)

Ud fra Faith Guss’ ord kan vi altså spore samme paradoksaltet i legen som i den kunstneriske praksis. Legen er på en gang en æstetisk kulturel performance af sociale normer, der samtidig også indeholder muligheden for en transformation af såvel de sociale strukturer, idet de gentages på en ny måde, som en transformation af børnene selv i legen – en selvdannelse. Her finder vi altså også et kritisk potentiale, samtidig med et eksistentielt forandringspotentiale for det enkelte barn. Thorsted beskriver det således:

Legen hjælper os med at blive klarsynet og skabe forbindelse til nye muligheder gennem en frisættelse af hverdagen og det almindelige livs bindinger og åbne

op for nye forståelseshorisonter [...] Vi forlader os selv for at finde os selv ved at udfordre virkeligheden, forlade de banede stier og sige ja til de uendelige muligheds land, som er legens særkende. (Thorsted, 2013, p. 125)

Når aktørerne, specielt Malene og Jeanette, taler om, at der i formidlingspraksissen skal være fokus på børns egen leg, forstår vi at formidlingspraksissen netop er overleveringen af de samme udtryksmuligheder, som der ligger i legen. Den samme paradoksalitet som vi tidligere fandt frem til ligger i den kunstneriske praksis, som en overlevering af udtryksmuligheder, der på en gang er muligheden for at indgå i fællesskabet gennem en gentagelse af sociale normer, og samtidig i denne gentagelse ligger der også en mulighed for at gøre det anderledes, altså et transformationspotentiale. Vi tillader os her at bringe et langt citat i spil, hvor Nanna udfolder en mindre fortælling, der siger noget om dette:

N: Nu snakkede jeg med en af pædagogerne som sagde, at hun var begyndt at fortælle de der historier i forhold til at rydde op ude på legepladsen. Så har hun fortalt [børnene], at nu skulle de ud på jagt efter nogle ting, som de skulle samle op på legepladsen, og den der tornebusk, det var sådan en kæmpe stor trold, så der skulle de masse sig ind. Hvor hun siger: det er jo et fedt redskab at have fået til at kunne formidle. En anden indgangsvinkel til børnene og det er jo rigtig rigtigt fedt at kunne gå ud og give noget inspiration

og kunne give nogen andre måder. I stedet for at gå ud og sige, at nu skal vi rydde op og det skal blive en sur pligt, så bliver det leget ind. Men det er også at, så bliver det sjovt at rydde op og det skal også være sjovt, at kunne være i verden. Det skal være sjovt at være barn, det skal være sjovt at være menneske. Så i forhold til det der med redskaber, så er der ligesom to ting i det, men meget af det er ligesom noget mentalt. Det er noget som ikke er håndgribeligt, men det er, ja, en måde og begå sig i verden på som, som man måske ikke umiddelbart tænker over, hvis man er inde i en hverdag, hvor man har sådan nogle sociale normer og regelsæt i forhold til, hvordan man agerer som pædagog eller lærer eller sådan. Der er nogen ting, der ligesom skal opnås, og så er det ikke sikkert, at man tænker, at man kunne jo også gå ind og fortælle sådan en eller anden vild historie ude på legepladsen for at få børnene med, og så er der måske tredive børn pludselig som gerne vil, i stedet for at det bliver en sur pligt. Men ligesom at kunne rykke de der ting sådan lidt rundt. (Bilag 9; l. 101-117)

Gennem den performative kunstneriske praksis får både børn og pædagoger således mulighed for at prøve rollerne af, at udtrykke sig inden for de muligheder der er. Ligesom når pædagogen har muligheden for at 'rydde op', ved at lege det, altså på en anden (eller måske endda i normativ forstand 'forkert') måde, end hun plejer i sin rolle

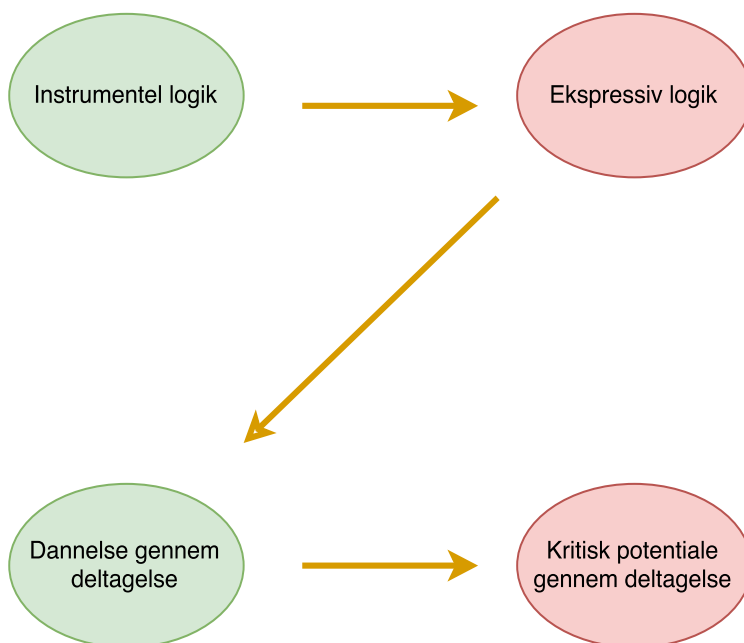
som pædagog. I det at lege ligger der nemlig muligheden for at gøre det at rydde op 'anderledes'. Dermed bliver hele det at være pædagog noget andet, fordi det gøres anderledes. Nanna bruger altså her lege-begrebet identisk med den kunstneriske praksis, hun er en del af, hvilket hænger sammen med det Richard Schechner påpeger; nemlig at "However one looks at it, play and playing are fundamentally performative" (Schechner, 2013, p. 121). Med dette bliver det også tydeligt, hvordan grænsen mellem det at performe 'hverdagsligt' og det at performe 'performance-ligt' brydes ned. Den performative kunstneriske praksis som Nanna, pædagogerne og børnene deler, giver nye måder at performe (eller lege) det at være pædagog på. Den performative kunstneriske praksis bliver således et 'eksperimentarium', som Broe herunder kalder

det, hvori potentialet for at 'udtrykke sig anderledes' er indlejret:

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 (Broe, 2006, p. 44)

Igen har vi således fået udvidet vores forståelse af formidlingssituationen hen mod den ekspressive logik, idet vi nu taler om en potentialitet i selve praksissen. Dette illustrerer vi i figur 10.

Som beskrevet i det forudgående kapitel kommer vi ikke uden om, at der både som rationale for formidlingen og i formidlingssituationens praksis



Figur 10: udvidelsen af vores forståelseshorisont 3 (egen udarbejdelse)

ligger en form for indføring af individet i fælleskabet, en dannelse gennem deltagelsen, som den kommer til udtryk ved den ritualiserede gentagelse af de sociale normer. Dette kan vi som sådan forstå som en instrumentalisering af kunst- og kulturformidlingen, både i form af konkret at være et redskab til social inklusion, men også i en mere abstrakt forstand at være et redskab til den 'governance', som kulturkomplekset betegner. Som de sidste to afsnit har vist, finder vi desuden et sideløbende rationale, som bygger på deltagelsen i den kunstneriske praksis ikke blot har dette socialiserende formål,

men også et forandrende, kritisk og transformerende potentiale. Det kommer til udtryk i aktørernes fokus på det, de kalder 'det der kommer indefra', som vi finder er et udtryk den performative handling og den agens, den indebærer, samt i fokuset på børnenes egen kultur, legekulturen, som formidlingen skal understøtte. Praksissen er således rammesat mellem det paradoksale forhold, der er i på den ene side at ville give noget videre og på den anden side og i det samme give muligheden for at overskride denne overlevering. Kulturformidlingen handler på den måde på samme tid om at om at ville noget med nogen, at overlevere udtryksmuligheder, som vi har betegnet det, og samtidig om at understøtte en overskridelse af disse muligheder, gennem den performative praksis. Formidlingen er på den måde både en telisk og en autotelisk praksis, idet den både har et formål, men samtidig indebærer selve opløsningen af selv samme formål.

Opsummering på analysen

Vi har nu kortlagt den udvidelse af vores forståelse, som specialet har bragt med sig. Gennem horisont-sammensmeltninger med både felten og den teori, som vi har inddraget er vi således kommet frem til en figur (se figur 10 på forrige side), der kan beskrive den nye og udvidede forståelse.

Vi har bevæget os fra en forståelse, der baserede sig primært på en fordom om en instrumentel logik for kunst og kulturformidlingen, til at ind-

drage den ekspressive logik, til at forstå den procesorientering, som vi finder blandt de voksne aktører i formidlingssituationen. Vi finder desuden, at der i procesorienteringen er en form for overlevering - noget, som formidlingen er et middel til at give videre. Med performativiteten som baggrundstæppe finder vi, at denne overlevering kan forstås både som en 'gøren' og som en 'væren'. Overleveringen er på den måde bundet til situationens performative kunstneriske praksis, i modsætning til at være et mål uden for formidlingssituationen selv. Herfra finder vi ud af, at det der overleveres i situationen, er det, vi med inspiration fra aktørernes egne udtalelser, kalder 'udtryksmuligheder'. Vi spørger således os selv, hvad det er for nogle muligheder for at udtrykke sig, der overleveres i formidlingssituationen. For at svare på dette bevæger vi os over i det umiddelbart instrumentelle igen, i det vi finder, at overleveringen af udtryksmuligheder på den ene side handler om i formidlingssituationen at dele de muligheder for at udtrykke sig, som lader individet deltage i fællesskabet. Her genkender vi et instrumentelt dannelsesrationale, nu blot med deltagelsen og ikke oplysningstanken, som konfigurerende for det. Dette rationale er dog ikke udtømmende for den sammenhæng mellem den instrumentelle og ekspressive logik som vi finder, og den sidste teoretiske udvidelse af vores forståelse handler således om det kritisk-forandringsmæssige potentiale i henholdsvis den kunstneriske praksis og den legekultur, som formidlingen skal understøtte.

Diskussion

Vi diskuterer i dette kapitel, hvad analysens pointer kan fortælle os om rationaler og praksis i formidlingen hos Kulturbørnehaven. Her bringer vi på ny den teori, som vi baserer specialet på, op som diskussionspartnere. Til sidst bidrager vi med en måde at tilgå børnekulturformidlingen, der tager højde for de forståelser, vi har fået gennem analysen.

I nden resultaterne fra analysen diskuteres, er det på sin plads, at forklare hvor vi som studerende står forståelsesmæssigt. Som analysen op til nu er blevet fremlagt, så har den formet sig som en kronologisk udvidelse af vores forståelse gennem horisontsammensmeltninger med empiri og teori. Analysen afspejler på den måde en række situerede forståelsesøjeblikke, som lægger sig i forlængelse af hinanden. Som vi var inde på i vores videnskabelige tilgang, så er det et vilkår i den filosofisk hermeneutiske undersøgelse, at tvivle på sin egen allerede opnåede forståelse. Det er i bund og grund sådan, at forståelsen bliver sat på spil, så nye forståelse kan tilvejebringes. Således har analysen bestået af gang på gang at sammenstille empiri med vores egen viden og teori (dvs. anden allerede opnået viden). Som det sig være i en hermeneutisk forståelsesramme, så har vi undervejs i skriveprocessen søgt at stille os 'i det åbne' og hele tiden spørge på ny: Hvordan er det nu, det er? Det betyder for os som studerende, at vi her efter analysen igen står og er delvist tvivlende på den allerede opnåede forståelse, fordi vi allerede er på vej mod den næste horisontsammensmeltning. Det er således med delvise tvivl som udgangspunkt, at vi herunder diskuterer vores resultater. En undersøgelse og et speciale må have en ende og diskussionen vil

dermed også fremstå som et forsøg på at lukke nogle af de åbne ender, som lader forståelsesbevægelsen udvide sig endnu – også selvom vores hermeneutiske tvivl og åbenhed kunne have fortsat.

Formålet med denne diskussion er at udvide og prøve at forstå en kerneproblematik, som er indlejret i figur 10 (side 110), som vi har opbygget gennem analysen. Med modellen som holdepunkt ser vi, at problematikken i Kulturbørnehaven handler om forholdet mellem det instrumentelle og det ekspressive, som vi gennem hele analysen har forholdt os til. Her finder vi, at den udbredte tilgang til kulturformidlingen, der beskriver disse som dualistiske (og ofte dikotomiske) tilgange og rationaler, er problematisk. Det ser vi i modellen, når vi har både instrumentelle og ekspressive logikker, rationaler og praksisser, der ikke blot er til stede og virkende på en og samme tid, men er konstituerende for hinanden. Med andre ord er det ikke en dualisme vi ser, men nærmere et indbyrdes slægtskab, eller hvad man kunne kalde en 'forskels-relation'. Teorien, som vi ser brugt i feltets praksis og i forskningen, kan således ikke beskrive vores empiri fyldestgørende, idet den fastlåser elementerne på den ene eller den anden side af modellen, idet den anskuer praksis som enten ekspressiv eller instrumentel. Dermed kan den model, som vi har opbygget ud fra teori og empiri, forstå sammenhængen et vist stykke, men er ikke fyldestgørende. Den

indfanger stadig ikke, at de to parallelle elementer skaber hinanden, og på den måde er i et dynamisk forhold til hinanden i praksis.

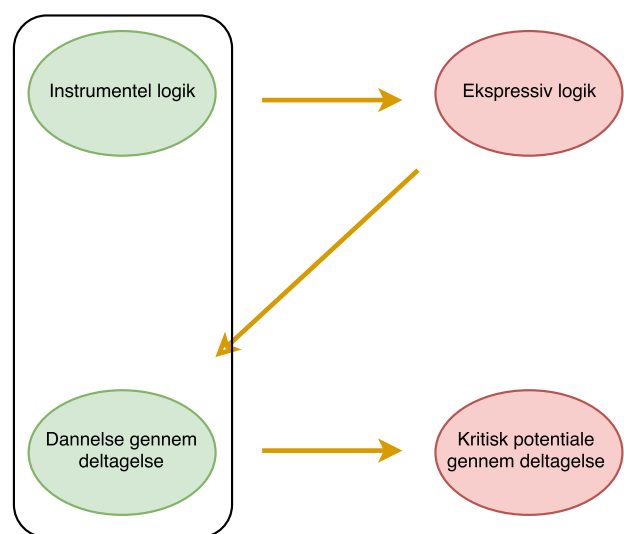
Vores argument vil være, at denne problematik i sig selv bunder i, at den kausale sammenhæng mellem rationaler og praksis, som vi implicit har baseret problemformuleringen på, ikke har øje for den måde, hvorpå rationalerne er til stede som 'rationaler-i-praksis'. I diskussionen her vil vi således forsøge at rykke blikket opstrøms (eller 'before the fact', som det kaldes) således at forskelsrelationen i modsætning til den dikotomiske opdeling bliver synlig. Hermed kan vi begynde at forstå situationen i Kulturbørnehaven som det sted, hvor både praksis og rationaler på en og samme tid bliver til og kommer ind i verden på dynamisk vis. Her foreslår vi at benytte 'assemblages' som en mere præcis begrebsliggørelse af rationaler og praksis i børnekulturformidlingen. Med dette begreb som tilgang til formidlingssituationens rationaler-i-praksis begynder elementerne at kunne forrykke sig i forhold til hinanden, og dermed undgår vi at skulle opløse de paradokser, vi finder, når vi undersøger formidlingssituationens rationaler og praksis.

Elementer i formidlingssituationen

Lad os nu vende blikket mod figuren, der illustrerer udvidelsen af vores forståelseshorisont. Hvad kan vi sige om partnerskabets rationaler og formidlingssituationens praksis på baggrund af denne udvidelse af vores forståelse? Det diskutere

vi på baggrund af analysen og i en sammenholdning med de teoretiske perspektiver, som vi undervejs har fremført

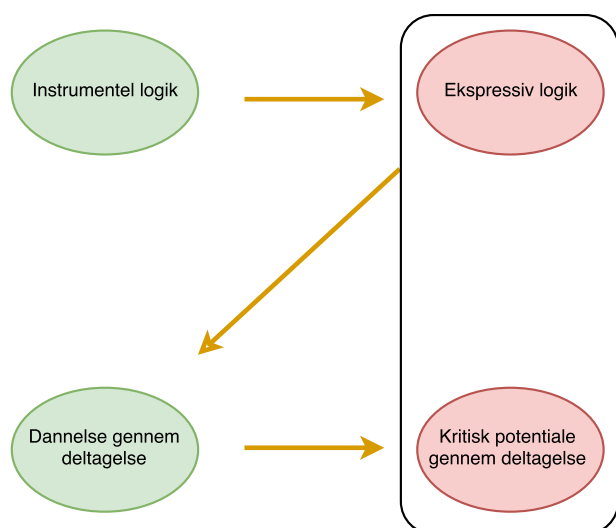
Som figur 11 illustrerer, har vi fundet fire elementer, der tilsammen beskriver vores forståelse af formidlingssituationen og dens rationaler og praksis. Figurens venstre side beskriver de elementer af formidlings-situationen, som indebærer en opsplitning af middel og mål. Her bliver kunst- og kulturformidlingen, som den finder sted i situationen, til et middel for noget andet. Det være sig bl.a. de redskaber, som overleveres i partnerskabet (fx det konkrete inspirationshæfte), og den dannelse gennem deltagelse, som der ligger i at overlevere fællesskabets udtryksmuligheder. Denne venstre sides elementer er i den forstand lukkede, idet de, ligesom flere af aktørerne udtrykker det om produktorienteringen, 'går fra a til b'. De handler om at ville noget be-



Figur 11: Mening uden for situationen (egen udarbejdelse)

stemt med formidlingen og *gøre* noget bestemt med formidlingen, i den forstand at meningen med formidlingen i nogen grad ligger ud over selve situationen.

På højre side af figuren (figur 12) illustrerer vi til gengæld det, der umiddelbart kan forstås som ekspressive elementer, idet mål og middel her er sammenfiltrede i selve formidlingssituationen. Det er aktørernes fokus på, at børnene skal møde kunsten på deres egne vilkår og 'bare være i det', som det formuleres. Her er altså ikke et mål uden for selve formidlingssituationen, da det at deltage i forløbet er et mål i sig selv, så længe det 'sætter spor'. Der er altså en form for åbenhed i, hvad formidlingen kan udmønte sig i, og det er da også derfor, at vi med den sidste pointe om deltagelsens kritiske potentiale netop ender herovre igen. Vi taler her ikke om en forudbestemt kritisk form, men om det kritiske potentiale, der



Figur 12: Mening i situationen (egen udarbejdelse)

ligger i at kunne *gøre anderledes*, idet udtryksmulighederne udvides. Formålet er indlejret i formidlingssituationen selv, idet den indebærer dette potentiale.

De to øverste elementer i figuren, den instrumentelle logik og den ekspressive logik, kan beskrive, at der for partnerskabets aktører umiddelbart findes både instrumentelle og ekspressive rationaler for formidlingen, mens de to nederste, dannelse gennem deltagelse og det kritiske potentiale gennem deltagelse, kan anskues som konkretiseringer af, hvad disse rationaler indebærer i praksis.

Det vi på nuværende tidspunkt stiller spørgsmål ved, er hvorvidt det ovenstående faktisk kan forstås som 'hvad rationalerne indebærer i praksis'. Man kan i hvert fald argumentere for en nuancering idet, vores analyse, samtidig med at den leder os til ovenstående illustration af situationens rationaler og praksis, tyder på, at forholdet mellem disse elementer er mere kompliceret end som så. Det kræver en forklaring: Vi kan se, at aktørerne i Kulturbørnehaven har eksplicitte ekspressive rationaler for formidlingspraksissen, når de taler om, at børnene skal 'være i det', men en instrumentel tilgang til formidlingspraksissen, når den bliver en overlevering af fællesskabets udtryksmuligheder, som en demokratisk dannelse gennem deltagelse, der refererer til et potentiale uden for situationen selv. Vi finder også, at aktørerne har eksplicitte instrumentelle rationaler for

formidlingsspraksissen, når de taler om, at den skal 'give redskaber', men en ekspressiv formidlingspraksis, når den baserer sig på en procesorientering, der tager udgangspunkt i børnenes deltagelse og det potentiale, der ligger i situationen selv. Hver gang vi ser det ene, ser vi også det andet. Dette komplicerer både den dualistiske opdeling af henholdsvis instrumentelle og ekspressive logikker og rationaler, som vores figur baserer sig på, og det man kunne kalde vores kronologiske og kausale forståelse af forholdet mellem rationaler og praksis. Kronologisk, fordi den indebærer, at rationaler kommer før praksis tidsmæssigt, og kausal, fordi den indebærer, at praksis er bestemt af rationalerne.

I problemformuleringen spørger vi som bekendt til, hvilken praksis rationalerne udmønter sig i. Denne formulering indebærer vores forudfattede forståelse af, at rationaler kommer først, og at der derefter følger en bestemt praksis. Vi er efter analysen blevet klar over, at vi har brugt begreberne om den instrumentelle og ekspressive logik på en måde, hvor det ikke er klart, om de henviser til fx et instrumentelt rationale eller en instrumentel praksis. Dette er en problematik, som måske netop stammer fra vores hermeneutiske vinkel, der har rettet vores forståelseshorisont på en bestemt måde. Det er således først gennem analysen, at det er blevet klart for os, at praksissen i sig selv godt kan være instrumentel, uden at dette behøver at henledes til det bagvedliggende rationale, som skaber praksissen.

Dette er et markant gennembrud for os begge – en reel ny forståelse: Rationalet kommer ikke nødvendigvis før praksissen i børnekulturformidlingen. Vi kan med dette in mente vende helt tilbage til analysens første kapitel og minde om, at vi her konkluderede at bestemte rationaler som vi fandt i projektbeskrivelsen ikke nødvendigvis slog igennem i praksis blandt formidlingssituationens aktører – i hvert fald ikke som en direkte kausal forbindelse. I vores analyse genkendte vi, hvad der kan tolkes som direkte kausale forbindelser mellem de voksne aktørers rationaler og begrundelser for rammesætningen af formidlingen i praksis. Fx genkendte vi den ekspressive logik og dertilhørende rationaler, at børnene skal møde kunsten, for selve den æstetiske oplevelses skyld, i ønsket om det procesorienterede forløb.

Når vi begynder at kigge på selve praksis og ikke blot rammesætningen af praksis, ser vi dog at det bliver mere kompliceret at skelne mellem hvorvidt logikken er instrumentel eller praksissen er instrumentel – eller for den sags skyld ekspressiv. Som tidligere citeret i specialet skriver Juncker i sin konklusion, at "man kan ikke på én og samme tid fastholde det gamle kulturbegreb og praktisere det nye" (Juncker, 2006b, p. 240) . Man kan således ikke se børn som 'becomings' samtidig med at man praktiserer en formidling, der anerkender dem som 'beings'. Man kan ikke tænke det ene og praktisere det andet på samme tid. Denne forståelse, som vi finder hos Juncker, ser

vi nu indebærer præcis den samme forståelse af forholdet mellem rationaler og praksis, som vores egen problemformulering implicit indeholder.

Vi ser gennem analysen, at formidlingssituationen, som den illustreres i vores figur, kommer til at basere sig på et paradoks mellem figurens elementer, der minder om det paradoksale forhold i det 'gamle' kulturbegreb. Beth Juncker beskriver dette paradoks i sin disputats med ordene: "...alle diskussioner former sig som modsatrettede diskurser, der udspringer af modsætningsfyldte forestillinger om, hvad børn kan, og hvad barndom skal" (Juncker, 2006b, p. 73). Hvordan kan formidlingen i praksis både være instrumentel og ekspressiv, samtidig med at rationalerne for samme praksis også både er det ene og det andet? Hvordan kan praksissen både være lukkende i forstanden at overlevere fællesskabets udtryksmuligheder og samtidig være åbnende i forstanden at overlevere muligheden for at udtrykke sig anderledes, at udvide og overskride udtryksmulighederne?

Dét, Beth Juncker kalder det gamle (tredelte) kulturbegreb, indebar, at børnekultur både var 'kultur for' og 'kultur med' børn, men også 'børns egen kultur'. Det paradoks, som dette indebærer, opløser Juncker ved at bidrage med et nyt kulturbegreb, der ikke længere baserer sig på den pædagogisk-psykologiske (instrumentelle) udviklingsoptik, men i stedet på en æstetisk optik, hvorigennem børn anskues som allerede væ-

rende i kulturen, som sensitivt erkendende og skabende. Beth Juncker skriver endvidere om det nye kulturbegreb: "...begrebet [understreger], at vi stadig har med dannelsesprocesser at gøre – men nu som selvdannelse og som kulturel udtryks- og tolkningskompetence i æstetisk regi og perspektiv" (Juncker, 2006b, p. 160). Dette passer i høj grad med den overlevering af udtryksmuligheder, som vi finder i formidlingssituationen i Kulturbørnehaven. Som Gitte Balling beskriver, finder vi en kulturformidling, der i langt højere grad er funderet i en ekspressiv logik, fokuseret på det, der sker, når det sker (Balling, 2011, p. 28). Det nye børnekulturbegreb opløser i teorien det gamle kulturbegrebs interne paradoksaltet, idet børn i bund og grund gennem denne optik anskues som æstetiske væsner på lige fod med voksne, og idet begrebets underdelinger 'børns kultur' og 'børnekultur' omfatter henholdsvis børns reception og brug af æstetiske og kulturelle mønstre og udtryksformer (Juncker, 2006b, pp. 159-160). I teorien kan paradoksalteten altså opløses ved at kigge på formidlingen gennem denne optik. Det er dog ikke det, vi ser i vores analyse. Det er ikke nok.

Gennem analysen har vi vist, hvordan det instrumentelle (pædagogiske) element bliver ved med at banke på, selvom alle aktørerne bekender sig til ekspressive logikker og rationaler, som dem Junckers nye kulturbegreb også bygger på. Ikke blot kommer den instrumentelle logik ind, når formidlingsforløbet i sig selv bliver til et in-

strument for at overlevere redskaber til kulturformidling i den pædagogiske praksis. Det viser sig også for os, at den bliver en form for dannelsespraksis, der ikke længere er baseret i oplysningstanken, men i stedet i tidens (demokratiske) deltagelsesagenda. Således finder vi ud af, at det, der kunne betegnes som en æstetisk praksis med en ekspressiv logik og optik, ligeledes kan forstås som en nyere funderet socialiseringspraksis. Det er det, vi med andre ord kalder et styringsredskab. Det paradoksale er, at det fokus på processen, som vi finder i formidlingen, bunder i en pædagogisk prioritering, i og med at det er her, at aktørerne finder størst potentiale for at overleve det, de gerne vil give videre gennem formidlingen. Den procesorientering, som det nye æstetisk funderede børnekulturbegreb baserer sig på, approprieres så at sige af det pædagogiske formål, som er at inkludere børnene og tildele dem fællesskabets udtryksmuligheder. Formidlingen står således til stadighed i dannelsens tjeneste – nu dog også med det indlejrede formål at overskride sig selv og udvide de udtryksmuligheder, der overleveres. Men hvis den kunstneriske og æstetiske praksis, som børnene deltager i, faktisk fungerer som et socialiseringsfelt, hvordan hænger det så sammen med de rationaler inden for den instrumentelle og ekspressive logik, som vi har fundet hos Kulturbørnehaven?

Den teoretiske, dualistiske opdeling i instrumentelle og ekspressive logikker (i det kulturpolitiske felt) og instrumentaliserede og ekspressive prak-

sisser (i det børnekulturelle felt) baserer sig på en modsætning mellem det pædagogiske og det kunstnerisk/æstetiske. Hvor det gamle kulturbegreb, der hos Juncker identificeres gennem instrumentaliserede formidlingsspraksisser og instrumentelle logikker, forbindes med det pædagogiske, forbindes det nye kulturbegreb, der baseret på en ekspressive logik vil udmønte sig i ekspressive praksisser, med det æstetiske. Det som vores analyse peger mod, er til gengæld at det er den kunstneriske praksis, set i lyset af dens indebårne performativitet, der i sig selv bliver både ekspressiv og instrumentaliseret på én gang. Den peger både mod sig selv og noget uden for sig selv på samme tid.

Vi indser på dette tidspunkt behovet for at dekonstruere vores egen empirisk baserede figur, idet den reproducerer den dualistiske opdeling af logikker og rationaler. Ligesom det kulturpolitiske begreb om rationaler og de børnekulturelle begreber, som den bygger på, giver modellen således ikke blik for, at disse umiddelbart paradoksale elementer af formidlingssituationen faktisk forudsætter og skaber hinanden. Man kan indvende, at det manglende greb om denne interne sammenhæng mellem begreberne netop er det, som figuren bringer med sig fra de teoretiske udgangspunkter i de kulturpolitiske rationaler og logikker samt de børnekulturelle begreber. Således fungerer Beth Junckers analyse af det gamle og nye paradigme inden for det børnekulturelle felt, der leder hende til at bidrage med et nyt

æstetisk funderet kulturbegreb som en kritik af den instrumentelle logik og til gengæld en bevægelse mod en ekspressiv logik. Det nye begrebs optik har således øje for den måde, hvorpå børnene med en instrumentel optik gøres til objekter, der skal påfyldes med kompetencer og dannelse og den direkte styring af et enhedskulturelt budskab mod den ikke aktive modtager fra den aktive afsender, der ligger i dette. Til gengæld vendes der op og ned på dette med det ekspressive, æstetisk funderede nye kulturbegreb, hvor barnet ses som subjekt, skabende og aktivt deltagende.

På grundlag af både vores videnskabsteori, vores kilder og vores egen analyse anser vi det dog på nuværende tidspunkt som frugtesløst at tale om subjektet (som barnet er) som enten 'being' eller 'becoming'. Subjektet i sig selv må ses som værende 'becoming' i lige så høj grad som 'being', idet de to ting er en og samme ting. Eller som den fiktive karakter Hannah fra HBO-serien *Girls* siger, med et performativt blik på sig selv: "I am busy trying to become who I am" (Dunham, 2013). Med dette citat ser vi netop den interne umiddelbare paradoksalitet, som performativiteten indebærer. På den måde kan performativiteten belyse, hvordan vi på praksisniveau kan finde paradoksale og selvmodsigende logikker. Det, der tilsyneladende virker paradoksalt, fordi vi med vores indgang til undersøgelsen kigger fra rationalerne mod praksis, kan fra et praksisniveau således forstås gennem dets performative karakter.

Hos Damsholt et al., der beskæftiger sig med 'materialiseringer' i et performativt, processuelt og relationelt perspektiv, finder vi, hvordan der i det fysiske og tidslige rum kan opstå en situation, hvor "vante dikotomier [...] på paradoksal vis sameksisterer i dette materielle tilstedevær" (2009, p. 33). Således kan vi forstå formidlingssituationens performative, udøvende og selvrefererende kunstneriske praksis, som det der åbner op for eksistens af paradoksaliteterne. At situationen på den måde med Gadamers begreb er en form for overleveringshændelse, hvori det fortidige og det fremtidige, det lukkende og det åbne væves ind i hinanden i nuet.

Vi kan da forstå forholdet mellem rationaler og praksis for her på falderebet, i form af videnskabsfilosoffens Henri Bortofts begreber, der netop udspringer af en helhedstænkning. Det betyder, at vi kan forstå de paradoksaliteter som vi her har fremlagt, ikke som reelle forskelligheder, men som selvforskellige:

Instead of asking for what different things have in common, what is the same in them, self-difference means that you look at what differences emerge from the unity (Bortoft, 1999)

Når vi taler om rationalernes forskellighed, deres interne paradoksalitet, kigger vi således nedstrøms eller 'after the fact', som det hedder sig i fænomenologien. Her ser den ekspressive og instrumentelle logik og deres tilhørende rationaler forskellige ud. Kigger vi dog opstrøms, ser vi,

at forskellige rationaler kommer til syne som rationaler fra den samme dynamiske enhed – den performative praksis, der både er åbnende og lukkende, ekspressiv og instrumentel på en gang. Således er spørgsmålet om, hvilken praksis rationaler udmønter sig i, måske helt bagvendt, og vi kunne lige så vel spørge: Hvilke rationaler udmønter praksis sig i? Eller måske nærmere tale om rationaler-i-praksis som en uadskillelig enhed. Det betyder i bund og grund to ting: 1) At vi må se de to logikker (det instrumentelle og det ekspressive) som ikke blot til stede som rationaler for situationen, men som tilstedeværende og virkende i situationen, og 2) at vi må se logikkerne som internt konstituerende i den forstand, at de indebærer hinanden i den formidlingssituation, vi undersøger. Det, som Bortoft henviser til, er også at kigge mod enhedsrelationen, inden denne ender i et paradoks. Det betyder at foregribe den afgjorte forskellighed, som tingene får nedstrøms. Med denne nye tilgang er spørgsmålet, hvordan enhedsrelationen kan tilgås i et forsøg på at forstå formidlingssituationens rationaler-i-praksis. Det forsøger vi at give et bud på herunder.

Formidlingssituationen som assemblage

Med vores nye viden om enhedsrelationen mellem det ekspressive og det instrumentelle, giver det mening at inddrage en anden vægtig dansk forsker inden for børnekulturen, Kirsten Drotner. Hun efterspørger i en artikel om formidlingsformer og børnekultur ”et skifte fra en nor-

mativ til reflektiv børnekulturformidling” (Drotner, 2006, p. 14). Med dette henviser hun til, at den ene formidlingstilgang ikke bør idealiseres mere end de andre, men at formidlingsformerne bør vælges ud fra en reflekteret forståelse af deres udfoldelse i praksis og deres konsekvenser for deltagere og institutioner. Ud fra dette speciales analyse kan vi desuden beskrive et skifte fra normativitet til refleksivitet som et skifte fra den kronologisk-kausale forståelse af rationaler og praksis til en mere organisk og situeret forståelse af rationaler-i-praksis.

Vi har fundet, at vi hverken kan forstå formidlingssituationen som ekspressiv eller instrumentel – fordi den er performativ i sin essens. Dens væren er en gøre, og af den grund kan vi ikke forstå den ud fra den ekspressive logik, der som Joli Jensen beskriver det, fokuserer på kunstens ’væren’ i stedet for dens ’gøre’, som forbindes med den instrumentelle logik (Jensen, 2003, p. 65). Det, vi i stedet foreslår, er at gå til situationen gennem Deleuze og Guattaris assemblagebegreb (1987), der i sin tænkning vækker mindelser om Bortofts, som vi kort inddrog ovenfor. At forstå situationen som assemblage (som vi gennem det det næste vil tilnærme os en definition af) vil opløse opdelingen og den kausale sammenstilling af rationaler og praksis, som fører til den dikotomiske forståelse af instrumentelle og ekspressive logikker. Begrebet har dets styrke i dets analytiske kompetence til at gribe situationers sociale kompleksitet.

For at anskueliggøre hvad assemblage betyder, modstiller vi det her med et funktionalistisk kulturbegreb. Professor i organisation og management Majken Shultz (2010/1990) beskriver i en gennemgang af den funktionalistiske kulturanalyse inden for organisationer, hvordan formålet er at finde frem til det kulturelle paradigme, som organisationen baserer sig på:

Endemålet for den analytiske sortering og findeling af artefakter og værdier er udledningen af det kulturelle paradigme: mønstret af de grundlæggende antagelser [...] i modsætning til artefakter og værdier er mønstret af de grundlæggende antagelser ikke knyttet til kulturens enkelte funktioner. De danner deres eget paradigme, som skaber sammenhængen imellem de tilsyneladende løsrevne og forvirrende artefakter (Schultz, 2010/1990)

Denne beskrivelse af en dybdestruktur, hvor de grundlæggende antagelser ligger under henholdsvis artefakter og værdier, minder meget om det, vi har kaldt en kronologisk og kausal forståelse af rationaler og praksis – og giver på den måde mindelser om opbygningen af vores problemformulering. Den forforståelse, som vores problemformulering implicerer, er således, at de 'tilsyneladende' forvirrende elementer må have en form for intern afhængig sammenhæng i rationalerne, som kan forklare den praksis, de udmønter sig i. Hele pointen er her, at organisatio-

nen eller fællesskabet *har* en kultur i modsætning til at *gøre* kultur.

Man kan sige, at denne kausale logik omkring forholdet mellem rationaler og praksis misser den performative dobbeltbevægelse, der, med en formulering fra materialitetsteorien, betegner ”hvad *det materielle gør i verden*, og *hvordan det materielle gøres* i konkrete tidslige og rumlige kontekster” (Damsholt et al., 2009, p. 13). Det materielle og situerede, praksissen, er ikke blot en funktion af det diskursive, rationalerne, men er i sig selv performativ. Den gør noget så at sige. Selvom der altså ikke nødvendigvis findes en instrumentel logik eller et instrumentelt rationale for praksissen, kan den således godt i sin gøren blive det. Vi ser i vores analyse, hvordan den performative kunstneriske praksis producerer sin egen rationalisering eller 'samler sig selv' kunne man måske sige med et assemblage-agtigt udtryk. Det kan måske virke mærkeligt på læseren, at et Kulturbørnehavens rationaler-i-praksis skulle kunne gøre noget af sig selv, og altså uden en decideret aktør. Helt uden et gørende individ. Et sådant fænomen er dog ikke særlig svært at forstå, hvis vi trækker en parallel til eksempelvis økonomi. Her er vi ganske vant til at systemer ikke behøver individer; konjunktursvingninger fungerer helt uden individers direkte indgriben, selvom de selvfølgelig peger mod menneskelig aktivitet og påvirker mennesker. Således også i kulturbørnehaven, hvor rationaler-i-praksis peger mod og

påvirker mennesker, men ikke er direkte afhængige af aktørernes direkte indgriben.

Forskellen på en sådan funktionalistisk kulturanalyse og en forståelse af situationen som assemblage består for det første i, at i modsætning til ovenstående er situationens elementer ikke blot 'tilsyneladende' løsrevne med et blik for assemblaget. De er i deres essens løsrevne og kan på den måde indgå på nye måder og former i andre assemblages. Assemblage-begrebet opererer dermed ikke som funktionalistisk analyse med et centrum, men nærmere med elementernes mellemrum i en form for rodnet (eller rhizom, som det kaldes):

Between things does not designate a localizable relation going from one thing to the other and back again, but a perpendicular direction, a transversal movement that sweeps one and the other away, a stream without beginning or end that undermines its banks and picks up speed in the middle (Deleuze & Guattari, 1987, p. 25)

Det, vi finder med assemblage-begrebet, er altså ikke en mekanisk og kronologisk kausal, men i stedet en organisk forståelse af forholdet mellem rationaler og praksis knyttet til situationen. I ste-

det for et dybdestruktureret blik eller et kronologisk horisontalt blik kan vi forstå formidlingssituationen som en umiddelbar og organisk forening af materielle, sociale og diskursive elementer, der skaber situationen.

Assemblage-begrebet fungerer desuden ikke så meget som en repræsentation, men nærmere som en form for hentydning, som George E. Marcus og Erkan Saka (2006) i en undersøgelse af brugen af assemblage-begrebet understeger:

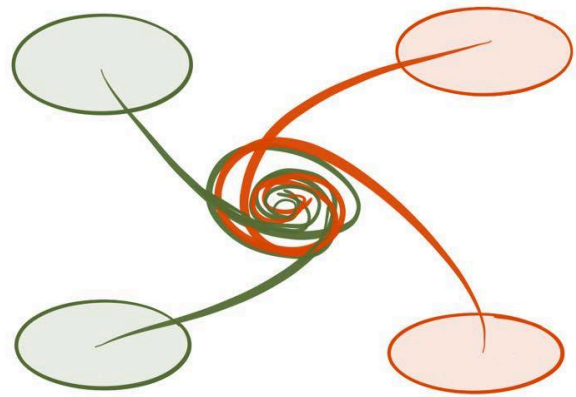
If pushed too far, if insisted upon too literally – if it becomes anything more than an allusion – assemblage rapidly becomes a dead metaphor in one's work (Marcus & Saka, 2006, p. 106)

Således må også vores figur over formidlingssituationen læses i dens mellemrum, idet den for en stund forsøger at fastholde formidlingssituationens assemblage i generaliseret og konceptualiseret form. Det er altså i mellemrummet mellem de elementer, vi gennem specialet har beskrevet og illustreret i figuren, at formidlingssituationen eksisterer. Det, vi kan bruge assemblagebegrebet til, er at antyde den sammenhæng mellem rationaler og praksis, som vi finder i situationen, hvilket vi i figur 13 har forsøgt at illustrere.

Formålet med dette vil være at forstå, hvordan rationaler (politiske eller ej) er til stede i situationen – altså hvordan praksissen kan forstås som styret/styrende – også uden subjektets agens. I stedet for at forstå situationen i Kulturbørnehaven som 'harmonisk' udmøntet ud fra rationalerne, er situationen i sig selv udvirkende magt, som Jon McKenzie her er inde på:

A collective assemblage of enunciation, of expression, is always coupled with a "machinic assemblage of bodies," "using the word 'body' in the broadest sense, as applying to any formed content." As we have seen, such couplings are not harmonic correspondences; rather, assemblages of words and bodies are sealed together through relations of power-forces. It is the effect of this atmosphere that both joins and seals knowledge-forms—and erodes and breaks them apart. (McKenzie, 2001, p. 209)

Det er altså (den performative) tilblivelse i situationens organiske netværk af relationer, som assemblage-begrebet berører. Assemblage-begrebet tager hensyn til både de humane og ikke-humane interesser, logikker og styringer, der konstituerer formidlingssituationen. Det henviser til, at der foregår konstante relationelle forhandlinger blandt mennesker, materialitet og det sociale. Det griber, hvordan logikkerne, rationalerne og praksisserne befrugter, bekæmper og forbindes med hinanden i formidlingssituationen. Vi ender vo-



Figur 13: Forsøg på at vise rationalerne i praksis som et organisk rodnet af relationer (egen udarbejdelse)

res diskussion ved denne anerkendelse af forholdet mellem at gøre og at være i kulturformidlingspraksissen, altså i modsætning til den opløsning af dette forhold som et paradoks. På den måde kan vi ligesom Camilla Jalving her beskrive selve performativiteten, se på kulturformidlingens væsen som et 'janusansigt':

Performativitetsbegrebet stiller sig således an som et janusansigt, hvis ene side er stærkt normativt, mens den anden side kalder, hvis ikke på direkte overskridelse, så i det mindste en afgørende forskydning. En forskydning, der nok er paradoksal, men som alligevel leverer en model for overskridelse... (Jalving, 2011, p. 61)

Den paradoksalitet, som performativiteten således grundlæggende bygger på, vil således ikke være noget, man i teori eller praksis nødvendigvis skal overkomme.

Metodologisk diskussion og vurdering

I dette kapitel vender vi tilbage til undersøgelsens videnskabelige og metodologiske tilgang. Vi diskuterer herudfra specialet validitet og kohærens, og udstikker desuden mulige kritikpunkter.

Vi bevæger os nu fra en diskussion af analysens konklusioner og teoretiske implikationer til en mere overordnet diskussion og vurdering af specialets metodiske proces, hvilket indebærer de etiske, metodologiske og filosofiske refleksioner, vi har gjort os undervejs. I kapitlet, hvor vi klarlægger vores metoder, beskriver vi, hvordan validitet i en hermeneutisk undersøgelse som denne, ikke kan basere sig på objektive eller målbare validitetskriterier, men handler om, hvorvidt undersøgelsen består af en sammenhængende fortælling, hvis præmisser, argumenter og konklusioner er sammenhængende og konsekvente. Således har vi ønsket at skabe en kohærent fortælling, som er internt konsistent og som tilstræber en høj mætningsgrad, således at der skabes en dybere forståelse for situationen, som vi undersøger, mens nuancerne bevares, som vi skriver i metode-kapitlet. Lad os derfor tage dette ønske op igen og diskutere, hvordan undersøgelsens validitet i denne forstand kan vurderes.

Det videnskabelige grundlag

Lad os først se nærmere på specialets videnskabelige grundlag, den filosofiske hermeneutik. Vores brug og forståelse af den filosofiske hermeneutik manifesterer sig på et erkendelsesmæssigt plan; at mennesket er i verden, og at denne væren-i-verden er givet ved forståelse, som vi

skriver i videnskabelig tilgang-kapitlet med henvisning til Heidegger. Igennem specialeprocessen har vi således brugt den filosofiske hermeneutik med fokus på de universelle forståelsesbetingelser, den skaber, som grundlæggende for den metodologiske undersøgelsesmåde og for den aktive forståelsesproces, som specialet gerne skulle afspejle. Vi har spejlet denne aktive udvidelse af vores egen forståelseshorisont gennem en figur, som vi bygger videre på gennem hele specialets analyse og diskussion. Den starter med at illustrere vores egen fordomsfulde indgang til feltet, som vi har bevidstgjort i indledningen og udvides således herfra gennem specialet. At vi bliver ved med at omforme og udvide den samme model handler således om at vise, hvordan den nye forståelse, som vi opnår hele tiden bygger oven på den vi i forvejen har opnået. Ud fra dette fremgår det altså, hvordan vores forståelse har ændret sig mødet med andre forståelseshorisonter – altså hvordan vi har oplevet horisontsammensmeltninger undervejs.

Specialet er altså overordnet set et udtryk for, hvordan vores (og specielt denne fordom) har udviklet sig gennem undersøgelsesprocessen. Når vi i diskussionen bruger den samme model, som beskriver vores forståelseshorisonts udvikling til ligeledes at beskrive selve formidlingssituationen, handler det således om, at denne proces er den eneste måde, hvorpå vi kan forstå formidlingssituationen – gennem en konsekvent beskrivelse af den udvidede forståelse. I forhold til den

filosofiske hermeneutik kan man desuden tale om, at specialets fortolkninger danner grundlag for nye forståelser hos den, der læser specialet. Derudover ligger det, ifølge Hanne Fredslund også iboende i den filosofiske hermeneutiske metode: "...at den fortolkning, der præsenteres i afhandlingen kun er én af mange mulige fortolkninger." (Fredslund, 2001, p. 316) Vi møder altså casen med en bestemt horisont, imens andre havde mødt den anderledes.

Et aspekt, der er værd at nævne, er den bevægelse mellem vores egne forforståelser og så den empiriske situation, som vi undersøger. Interessant er det nemlig, at vi allerede helt tilbage i specialets videnskabelige tilgang gør opmærksom på, hvordan vi med udgangspunkt i netop den filosofiske hermeneutik *ikke* kan se det epistemologiske og rationalebaserede plan som direkte udmøntende sig i en bestemt praksis. Alligevel er det netop dette vi i løbet af analysen gør og finder ud af er problematisk at gøre. Dette siger noget om hermeneutikkens væsen, som vi også var inde på i afsnittet om den videnskabelige tilgang, nemlig at det ikke kun er en bevægelse mod den nye horisont, mod den anden, men også en bevægelse tilbage mod sig selv. Det kan måske beskrives på den måde, at vi nok i vores indledende arbejde med og forståelse af den filosofiske hermeneutik har forsøgt at sætte os i 'den andens (her forstået som hermeneutikkens) sted' og skabe en horisontsammensmeltning med netop denne. Vi har således erkendt den forståelse,

der her ligger, som det ses af afsnittet. Men først i det vi har arbejdet med den filosofiske hermeneutik i praksis og i samspil med empirien – med Gadammers begreb appliceret forståelsen – kan at vende tilbage til os selv, fra dette fremmede og faktisk nu forstå, ikke bare den andens horisont, men hvordan vores egen horisont er blevet udvidet.

Metoderne

Som vi tidligere har beskrevet sætter den filosofiske hermeneutik rammerne omkring vores metodologi og er derfor bestemmende for, hvordan vi "gør" metoderne. Vi vil derfor opholde os ved vores brug af metoderne samt de begrænsninger og styrker, vi i den forbindelse oplever.

Den metode, vi først og fremmest har gjort brug af, er deltagerobservationen, da dens funktioner stemmer overens med vores problemformulerings fokus på rationaler og praksis. I løbet af observationen, som forløber sig fra vi kommer over i børnehaven til, vi 'afleverer' børnene igen efter timen, deltager vi i den forstand, at vi fryser, når de fryser (Nanna, børnene og pædagogerne) og er stille, når de er stille. Når vi så er inde i gymnastiksalen sætter vi os ud til siden og observerer børnene i den kunstneriske praksis. Vi er altså ikke som børnene 'embodied' i den kunstneriske praksis, hvilket er af etiske grunde på den måde, at vi fornemmer en bekymring fra pædagoger og Nanna omkring børnenes reaktion på vores deltagelse. Dermed er vores feltnoter rene

iagttagelser af den kunstneriske praksis, idet vi ikke på lige fod med børnene og pædagogerne, hvilket måske heller ikke er lige så relevant, da det er selve formidlingen, der er vores genstandsfelt og ikke børnenes modtagelse af formidlingen. Vi er dog embodied i formidlingssituationen som helhed, som forskere.

Dette indblik i praksis gjorde os også i stand til at ”stille de ’rigtige’ spørgsmål” i vores interviews (Szulevicz, 2015) eller i hvert fald stille spørgsmål til rationalerne ud fra praksis. Både deltagerobservation og work-and-talk giver os mulighed for nysgerrigt at stille nogle af vores fortolkninger frem for på den måde at sætte vores forståelse på spil og åbne op for horisontsammensmeltninger. Den skaber altså grobund for mere dybdegående interviews. Derudover er det en form for troværdighed-tjek, vi laver, idet vi afprøver ”... forståelsen med informanterne/deltagerne eller tilsvarende personer.” (Brinkmann & Tanggaard, 2015, p. 525)

Lad os opholde os lidt mere ved specialets sidste metode, work-and-talk. Meningen med denne metode var, at den skulle lappe det hul, som interview og observation ikke formåede at lukke; nemlig at kunne spørge ind til formidlingspraksissen, imens den finder sted (Kusenbach, 2003). Allerede fra dag et fulgte vi da også Nanna rundt, imens hun forberedte sig på bevægelses-timen, hvilket betød at vi kunne spørge direkte ind til, de ting hun lavede. Nedenstående er et uddrag

fra vores feltnoter, hvor vi forinden har beskrevet metoden i praksis, netop sammen med Nanna. Dette uddrag kommer i forlængelse af beskrivelsen og er en kort vurdering af, hvordan metoden så fungerer:

Jeg oplever, at det er svært at holde fokus i samtalen uden at kunne skrive noter ned eller forholde mig til interviewguidens temaer. Jeg får derfor en følelse af, at samtalen skrider, og at det ikke nødvendigvis er os, der bestemmer dens kurs. Til gengæld tænker jeg også at denne afsøgning af feltet sammen med Nanna, som den løse samtale kan siges at udgøre, kan være et godt udgangspunkt for et lidt mere struktureret interview med hende. (Bilag 12; s. 1)

Disse etiske overvejelser er en italesættelse af nogle af de umiddelbare bekymringer og styrker, vi oplever med denne metode. Da den i sig selv er meget intuitiv og tager udgangspunkt i løbende erfaringer og overvejelser, føler vi nogen gange, at vi mister overblikket over samtalen. Samtidig danner den, som Signe her skriver, og som vi beskrev i forhold til deltagerobservation, også fundament for nogle af vores senere interviews, da vi på den måde får introduceret nogle overvejelser, som vi senere kan spørge ind til.

En kritik af undersøgelsens validitet kan være, den rolle som Malene får som ’pædagogernes stemme’. Vi vurderer, at Malene som tovholder for projektet fra Børnehavens side, og ”garant for vores pædagogik” (Bilag 3; l. 24-25), som hun

siger, taler på pædagogernes vegne. Det er ikke fordi, at en undersøgelse som vores nødvendigvis kræver et bestemt antal interview-informanter, men det er klart at jo flere af situationens deltagere vi snakker med, jo bedre mulighed får undersøgelsen for at beskrive og forstå situationen i dybden og i bredden. I forhold til, hvor mange pædagoger (syv), der over de forskellige dage indgår i formidlingssituationen, kan man dermed diskutere, hvorvidt én person kan være en stemme for så mange pædagoger. For at gøre undersøgelsens repræsentation af 'den pædagogiske stemme' mere valid i forhold til repræsentationsgraden havde det således været optimalt at interviewe eller lave work-and-talk med flere pædagoger end Malene. På den måde kunne vi komme tættere på den pædagogiske praksis og få et indblik i, hvordan kunst- og kulturformidlingen påvirker den. Det ville være en måde at få et indblik i pædagogernes rationaler for formidlingen samt deres daglige praksis (imens 'det sker') i børnehaven. En anden måde hvorpå vi kunne have forhøjet validitetsgraden i den forstand, kunne f.eks. være gennem et 'feedback-møde', hvor vi præsenterer vores vigtigste pointer, og projektets aktører (pædagogerne, Nanna, Jeanette og Camil-

la), der ud fra kan bidrage med overvejelser og perspektiver. Der ligger altså en mulighed for både, at vi ville kunne fortælle dem noget om deres egen praksis, samtidig med at de ville kunne korrigere og udvikle vores foreløbige fortolkninger. På den måde ville vi åbne op for, at både vores og aktørernes forståelseshorisont kan rykke sig gennem en ny horisontsammensmeltning.

Tilsammen giver de tre metoder en 'økologisk validitet', idet de giver mulighed for at observere og erfare sociale praksisser og interaktion i deres faktiske forløb og sammenhæng (Frederiksen, 2015, p. 208). Gennem interviews, observationer og work-and-talks – altså vores metoder - sætter vi vores fordomme på spil, dermed vores forståelse i bevægelse og åbner op for horisontsammensmeltninger. Det er den måde, vi skaber ny viden på. Frem for alt har vi forsøgt at lade formidlingssituationen og dens problematisk tvetydighed bestå, som Bent Flyvbjerg, citerende Nietzsche, skriver (Flyvbjerg, 2015). Det betyder at vi gennem analyser, figurer og diskussioner har efterstræbt at lade netop tvetydigheden, tvivlen og det åbne sted, hvor forståelsen sker beskrive.

Konklusion og perspektivering

I dette afsluttende kapitel vil vi konkludere på specialet, ved på ny at tage vores problemformulering op. Derfra ser vi nærmere på analysens fund, hvilket fører over i specialets hovedkonklusion. I sidste del af kapitlet vil vi i en perspektivering udfolde specialets anvendelsesmuligheder i både praksis- og forskningsfeltet.

I dette speciale har vi beskæftiget os med børnekulturformidling, som den kommer til udtryk i et partnerskab mellem en børnehave og en kulturskole; Kulturbørnehaven. Vores grundlæggende undren tog for det første sit udgangspunkt i forholdet mellem den brede instrumentalisering, der pågår inden for formidlingen og forvaltningen af kunst og kultur (heriblandt også børnekulturformidlingen), som vi fandt i forskningslitteraturen og i vores egne praksiserfaringer. For det andet kom vores undren fra et aktuelt fokus på en mere oplevelsesorienteret ekspressiv tilgang til kunst- og kulturformidlingen, som vi fandt hos både Beth Juncker inden for børnekulturfeltet og hos Dorte Skot-Hansen inden for det kulturpolitiske forskningsfelt. Samtidigvis fandt vi inden for det børnekulturelle forskningsfelt et udtalt behov for mere empirisk forskning i begrundelserne for børnekulturformidlingen, som Jorunn Spord Borgen udtrykker det. Specialet formede sig herudfra som en undersøgelse af både rationaler og praksis for børnekulturformidling, og med dette afsæt lød problemformuleringen:

Hvilke rationaler for Kulturbørnehavens børnekulturformidling kan vi identificere i partnerskabet, og hvilken praksis udmønter disse sig i?

Hvordan kan vi forstå forholdet mellem rationaler og praksis?

I vores forsøg på at nærme os praksis og rationaler i arbejdet med børnekulturformidlingen har vi taget udgangspunkt i den filosofiske hermeneutik, og vi har trukket på Hans-Georg Gadammers begreber om forståelse. Analyserne har både i feltarbejdet og under empiribehandlingen udfoldet sig gennem horisontsammensmeltninger mellem vores egen forståelse, samt empirien og teoriens horisonter. Analysen er på den måde blevet opbygget gennem på hinanden følgende udvidelser af vores egen forståelser, som vi har illustreret ved hjælp af en figur (se figur 10, s. 109)

Analysens fund

Analysen er foretaget på baggrund af empiri indsamlet ved observationer, interviews og work-and-talks i vores feltarbejde i Kulturbørnehaven. Det teoretiske grundlag for analysen har fra starten været henholdsvis Beth Junckers børnekulturelle begreber og Dorte Skot-Hansens kulturpolitiske rationaler og bagvedliggende logikker, som vi fandt væsentlige sammenhænge imellem, og som gjorde det muligt at inddrage begreberne på fælles vis.

Analysen tager sit udgangspunkt i de voksne aktørers rammesætning af formidlingen både i Kulturbørnehavens projektbeskrivelse og i selve det aktuelle forløb, vi følger. Her finder vi, at det, der i praksis er begrundelserne for at lade formidlingsforløbet i Kulturbørnehaven være 'pro-

cesorienteret', lige så vel er udtryk for instrumentelle logikker og rationaler, som det er ekspressivt funderet. Vi finder, at aktørernes rammesætning af forløbet på en og samme gang er udtryk for en ekspressiv logik, idet at børnene skal have mulighed for bare at 'være i det', og samtidig en instrumentel logik, idet at der skal være mulighed for at overlevere noget i formidlingen mellem både voksne og børn. I Kulturbørnehavens praksis ser vi, at de ekspressive og instrumentelle elementer vikler sig ind og ud af hinanden i forhold til formidlingssituationen.

Næste fund i analysen er, at den instrumentalisering, som vi genkender i ideen om, at formidlingsforløbet i Kulturbørnehaven skal indebære en 'overlevering', stammer fra vores egen forståelse af overleveringen som et objekt. Det er det, vi kalder en fordom. Forstået ud fra denne fordom bliver formidlingsforløbet et middel til at opnå et mål, hvilket består i, at børnene skal modtage og aktualisere overleveringen. Ved at vende os mod aktørernes egne beskrivelser af det, vi kalder situationens overlevering, finder vi dog, at praksissituationen må forstås som en gøre, og at den på denne måde har en performativ karakter. På den måde bringes overleveringens aktualisering ind i selve situationen og skal nærmere ses som udtryk for en ekspressiv praksis.

Vores analyse bevæger sig herfra ind på, hvad overleveringen i formidlingssituation består af,

hvilket vi beskriver som 'udtryksmuligheder'. Dette betyder, at børnene både får 'overdraget' muligheder for at udtrykke sig i fællesskabet. Vi finder først, at den performative kunstneriske praksis i Kulturbørnehaven kan forstås som en repetition af 'sociale normer' og på den måde en dannelse ind i fællesskabet. Dette, konkluderer vi, kan anskues som et nyere demokratisk dannelsesrationale, der i stedet for at basere sig på oplysning, baserer sig på deltagelse. Vi konkluderer, at dette er en instrumentel logik, men i en ekspressiv praksis. Vi finder yderligere, at den anden side af overleveringen af udtryksmuligheder er, at børnene får muligheden for at udtrykke sig anderledes og overskride det værende gennem den performative kunstneriske praksis. Samtidig kan aktørernes fokus på leg og børnenes egen kultur ses som udtryk for selvsamme paradoksalt som den kunstneriske praksis indeholder; nemlig at legen på den ene side er en performance af sociale normer, men på den anden side indebærer en mulig transformation af disse normer for barnet selv. Denne sidste udvidelse af vores forståelse fører os således endnu en gang tilbage i den ekspressive logik.

Specialets grundlæggende argument er følgende, at formidlingssituationen i Kulturbørnehaven både har ekspressive og instrumentelle logikker indlejret i sig fra de voksne aktørers side, samt i praksis både er instrumentaliseret samt ekspressiv i sin udfoldelse. Performativitetsbegrebet viser sig gennem analysens udfoldelse af empiri-

en at være anvendeligt både som beskrivende for den kunstneriske praksis i Kulturbørnehaven, og samtidig til at forstå, hvordan rationalerne kan være til stede i selve situationen på performativ vis. Denne paradoksale sammenkobling i både rationaler og praksis, ser vi som en udløber af den grundlæggende performative praksis, som formidlingssituationen kan forstås som.

Vi konkluderer til sidst, at de teoretiske udgangspunkter, som vi baserer undersøgelsen på, ikke kan rumme den paradoksalitet, som vi finder i selve den empiriske praksis. Vi konstruerer herudfra en model, der samler Kulturbørnehavens børnekulturformidlingens rationaler og praksis ud fra de disponible analytiske begreber inden for børnekulturformidlingen. Idet modellen bygger på begreberne, som vi har vist ikke kan beskrive empirien på dækkende vis, indeholder vores model dog samme problem, nemlig at den ikke fanger logikkernes indbyrdes konstituerende sammenhæng. Vi kigger enten mod det instrumentelle eller mod det ekspressive og opretholder således en dualitet, som i praksis har vist sig ikke at eksistere. I vores diskussion tager vi derfor denne model op, og kommer frem til at vi, for at se videre end blot paradoksaliteten, må bevæge os væk fra den kronologiske og kausale forståelse af forholdet mellem rationaler og praksis i formidlingssituationen. Vi foreslår derfor at tilgangen til børnekulturformidlingen som videns- og praksis bør være mere dynamisk i sin forståelse af, hvad der er på spil. Vi rykker blik-

ket væk fra de dikotomier, der findes 'after the fact' og foreslår det mere præcise begreb 'assemblage' om formidlingssituationen. Dette begreb fanger den måde rationaler og praksis kommer ind i verden i en formidlingssituation, der på sin hvis 'samler sig selv'.

Fra det filosofisk hermeneutiske udgangspunkt er formålet med specialet at udvide vores forståelse for formidlingssituationen gennem horisontsammensmeltninger med empiri og teori. Undersøgelsens værdi ligger i den forstand i dens udvidelse og komplicering af forståelsen af rationaler for børnekulturformidlingen i forhold til praksis – i første omgang for os som studerende og i anden omgang forhåbentligvis for læseren af specialet. Vi har forstået og forsøgt at formidle, hvordan det, formidlingen 'er', og det formidlingen 'gør', faktisk er det samme i vores case hos Kulturbørnehaven. Det giver derfor ikke længere mening at forstå formidlingssituationen ud fra logikker, der enten henviser til, hvad den er, eller, hvad den gør. Vores hovederfaring her til allersidst i specialet er, at for at forstå formidlingen af kultur til og med børn korrekt kræves der en forenet begrebsdannelse, og vi er kommet med ét forslag til en sådan forening i assemblagebegrebet.

Perspektivering

Som bekendt foreslår vi i diskussionen, at undersøgelsens rationaler for og logikker i kulturformidlingen må tage højde for den måde hvorpå

formidlingssituationen 'samlers sig selv' så at sige. En videreudvikling af dette speciales opnåede viden og konklusioner kunne herudfra tage udgangspunkt i at undersøge den børnekulturelle formidlingssituation som assemblage. En sådan undersøgelse lægger op til at forstå, hvordan ikke blot voksne subjekters udtalte rationaler udmønter sig i praksis, men hvordan formidlingssituationens praksis og mening 'kommer ind i verden' i formidlingssituationen og relateres dynamisk til hinanden som elementer. Med udgangspunkt i Deleuze og Guattaris tænkning viser fx Kortney Sherbin i en analyse af en 11-årig piges kreative beskæftigelse med populærkultur, hvordan begrebet 'becomings', som i den nordiske børnekulturforskning lever et relativt udskældt liv til fordel for det i den børnekulturelle tidsånd mere passende 'beings', kan vendes på hovedet og udfoldes ikke blot som kompetencemangel, men nærmere som et mulighedsrum (Sherbine, 2015). De omvendinger og analyser af selvforskelligheder, som dette lægger op til, lader til

at være oplagte i et felt så præget af dualistiske og dikotomiske forståelser, som det børnekulturelle. For praksisfeltet, børnekulturformidlingsfeltet, og konkret for vores case i Kulturbørnehaven, er det også en viden, der vil kunne bruges i praksis. Som udøvende formidler må det på baggrund af vores pointer ikke blot handle om at være opmærksom på, hvad man selv som formidler 'vil' med formidlingen. Også formidlingssituationens performativitet – dens virkelighedsskabende og samlende karakter – må overvejes. Således er det ikke sikkert, at man som formidler eller aktør i formidlingssituationen har som instrumentelt rationale at formidlingen af kunst og kultur skal opnå dannelse, men det må tages i betragtning, hvad formidlingssituationen gør – ikke blot hvad den er, som den ekspressive logik italesætter, eller hvad man selv kan gøre med den, som den instrumentelle logik betegner.

Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion* (2. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Austin, J. L. (1962). *How To Do Things With Words*: Oxford University Press.
- Balling, G. (2011). Det er i mødet, det sker - om kulturpolitik og kulturformidling med børn i centrum. *NORDISK KULTURPOLITISK TIDSKRIFT, VOL 14*(NR 1-2), 8-32.
- Bennett, T. (1988). The Exhibitionary Complex. *New Formations, 04*.
- Bennett, T. (1995). *The Birth of the Museum*. Abingdon: Routledge.
- Bennett, T. (2013). *Making Culture, Changing Society*. New York: Routledge.
- Bernstein, R. J. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bolt, M. (2014). Grænser for deltagelse: Den progressive kunstinstitution, 'participations'- diskursen og krisen. *K&K, 118*.
- Borgen, J. S. (2006). barn og kunstformidling - tradisjoner, begrunnelser og perspektiver. *Tidsskrift for børne- & ungdomskultur, 51*.
- Bortoft, H. (1999) *Imagination Becomes an Organ of Perception - Conversation with Henri Bortoft/Interviewer: C. O. Scharmer*. Presencing Institute, <https://www.presencing.com/dol/bortoft>.
- Bortoft, H. (2012). *Taking Appearance Seriously - The Dynamic Way of Seeing in Goethe and European Thought*. Edinburgh: Floris Books.
- Brinkmann, S., & Tanggard, L. (2015). Kvalitet i Kvalitative studier. In S. Brinkmann & L. Tanggard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. s. 521-531). Frederiksberg: Hans Reitzels Forlag.
- Broe, L. (2006). Mer' end bare mig - Når dansen opfører det sociale selv. In B. Netværk (Ed.), *Slip fortællingen løs*: Kulturministeriet.
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal, Vol. 40*(No. 4), pp. 519-531.

- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Abington: Routledge.
- Butler, J. (2011). *Bodies That Matter*. Abingdon: Routledge.
- Christiansen, L. (1997). *Metafysikkens historie*. København: Museum Tusculanums Forlag.
- Clarke, A. (2005). *Situational Analysis - Grounded Theory After the Postmodern Turn*. California: Sage Publications.
- Clarke, A., Friese, C., & Washburn, R. (2015). *Situational Analysis in Practice - Mapping Research with Grounded Theory*. California: Left Coast Press.
- Damsholt, T., Mordhorst, C., & Simonsen, D. G. (2009). Materialiseringer. Processer, relationer og performativitet. In T. Damsholt, C. Mordhorst, & D. G. Simonsen (Eds.), *Materialiseringer. Nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse*. : Aarhus Universitetsforlag.
- Delamont, S. (2004). Ethnography and participant observation. In C. Seal, G. Gobo, J. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice*. London: SAGE.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus - Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Drotner, K. (2006). Formidlingens kunst. Formidlingsbegreber og børnekultur. In B. Netværk (Ed.), *Når børn møder kultur - en antologi om formidling i børnehøjde*. København: Børnekulturens Netværk.
- Dunham, L. (Writer). (2013). *Pilot, Girls*: HBO.
- Duus, G. (2012). Validitet. In G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng (Eds.), *Aktionsforskning*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ehn, B., & Löfgren, O. (2017). At analysere det oversete. In P. T. Andersen & M. H. Jacobsen (Eds.), *Kultursociologi og kulturanalyse* (pp. 137-168): Hans Reitzels Forlag.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance - A New Aesthetics*. New York: Routledge.
- Fischer-Lichte, E. (2014). *The Routledge Introduction to Theatre and Performance Studies*. Abingdon: Routledge.
- Flyvbjerg, B. (2015). 5 misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative Metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Frederiksen, M. (2015). Mixed Methods-forskning. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative Metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Fredslund, H. (2001). *Når "vilde" problemer tæmmes - En filosofik-hermeneutisk fortolkning af implementering af en forebyggelsesamtale på en afdeling på Bispebjerg Hospital*. (Ph.d. afhandling), København.
- Fredslund, H. (2012). Den filosofiske hermeneutik - fra filosofi til forskningspraxis. In C. Nygaard (Ed.), *Samfundsvidenskabelige analysemetoder*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gadamer, H.-G. (1984). The Hermeneutics of Suspicion. *Man and World*, 17, 313-323.
- Gadamer, H.-G. (2006). Artworks in Word and Image. *Theory, Culture & Society*, Vol. 23(1), 57-83.
- Gadamer, H.-G. (2007/1986). *Sandhed og metode*. Hans Reitzels Forlag.
- Grothen, G. (2016). Bruken av kultur – barrierer, incentiver, essenser og intensiteter. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, 19(1), 137-154.
- Guss, F. (2007). *Performing and transforming: Children's social life in an aesthetic play mode*. Paper presented at the BIN Norden.
- Hantelmann, D. v. (2010). *How to do Things with Art*. JRP/Ringier & Les Presses Du Réel.
- Hastrup, K. (2010). Introduktion: den antropologiske videnskab. In K. Hastrup (Ed.), *Ind i verden - en grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (2. ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Heidegger, M. (2007/2001). *Væren og tid*. Aarhus Klim.
- Heidegger, M. (2012/1997). *Hvad vil tænkning sige?* Aarhus Klim.
- Hoffmann, J., & Jonas, J. (2005). *Perform*. London: Thames & Hudson.
- Høyland, E. (2014). På søken etter medkjensle. In S. Røyseng, A. T. Pettersen, & I. Habbestad (Eds.), *Begreper om barn og kunst*. Bergen: Norsk kulturråd/Fagbokforlaget.
- Jalving, C. (2011). *Værk som handling*. København: Museum Tusculanums Forlag.
- Jelved, M. (2014). *Forord/Strategi for små børns møde med kunst og kultur*. København.
- Jensen, J. (2003). Expressive Logic: A New Premise in Arts Advocacy. *The Journal of Arts Management, Law and Society*, 65-80.

- Juncker, B. (2006a). Det æstetiske - fanden eller frelsen? In D. Skot-Hansen, L. Emerek, & C. H. Rasmussen (Eds.), *Folkebiblioteket som forvandringsrum - Perspektiver på folkebiblioteket i kultur- og medielandskabet*. Danmarks Biblioteksforening
Danmarks Biblioteksskole.
- Juncker, B. (2006b). *Om processen - det æstetiske betydning i børns kultur* København: Tiderne Skifter.
- Juncker, B. (2013). *Børn og kultur i Norden - Nordiske forskningsperspektiver i dialog*. Retrieved from
- Kabel, S. (1998). Fra pædagogisk forståelse til æstetisk kvalitet - interview med lektor Beth Juncker. In K. Børn (Ed.), *Kultur med barnet i centrum*
- Kortbek, H. B., Schwartz, C. P., Sørensen, A. S., & Thobo-Carlsen, M. (2016). The participatory agenda - A post-critical, anticipatory intervention. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, vol. 19(Nr. 1), s. 19–35.
- Kulturen des Performativen. (2004). <http://www.sfb-performativ.de/>.
- Kulturministeriet. (2016). <http://slks.dk/boern/smaa-boern/nye-partnerskaber-mellem-dagtilbud-og-kulturinstitutioner/>
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology - The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4(3), 455-485.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview - Introduktion til et håndværk* (2 ed.): Hans Reitzels Forlag.
- Marcus, G. E., & Saka, E. (2006). Assemblage Theory, *Culture & Society*, 23(2-3), 101-106.
- Mathar, T. (2008). Making a Mess with Situational Analysis? *Forum: Qualitative Social Research*, 9.
- Mckenzie, J. (2001). *Perform or Else - from discipline to performance* Routledge.
- Moules, N. J., McCaffrey, G., Field, J. C., & Laing, C. M. (2015). *Conducting Hermeneutic Research*. New York: Peter Lang
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur - Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense Universitetsforlag.
- Polkinghorne, D. (2000). Psychological Inquiry and the Pragmatic and Hermeneutic traditions. *Theory and Psychology*, 10(4), 453-479.
- Ragin, C., & Becker, H. (1992). *What is a Case?*. New York: Cambridge University Press.
- Ranciere, J. (2014). Den frigjorte tilskuer. *K&K*, 118.

- Rasmussen, C. H. (2015). Brugerinddragelse og kulturpolitisk kvalitet *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, vol. 18 (Nr. 1), s. 81-100.
- Samson, K., & Schwarzbart, J. (2014). Deltagelsens kunst? *K&K*, 118.
- Schechner, R. (2013). *Performance Studies - An Introduction* (3. udgave ed.). Abingdon: Routledge.
- Schechner, R. (2015). *Performed Imaginaries* Abingdon: Routledge.
- Schmidt, U., Strandvad, S. M., Lindelof, A. M., Samson, K., & Bolt, M. (2014). Forord. *K&K*, 118.
- Schultz, M. (2010/1990). *Kultur i organisationer - funktion eller symbol*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Sherbine, K. (2015). Emerging childhoods and immanent becomings: considering difference in one child's encounters with popular culture. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), 785-797.
- Skot-Hansen, D. (2006). Biblioteket i kulturpolitikken - mellem instrumentel og ekspressiv logik. In D. Skot-Hansen, L. Emerek, & C. H. Rasmussen (Eds.), *Folkebiblioteket som forandringsrum - Perspektiver på folkebiblioteket i kultur- og medielandskabet*. Danmarks Biblioteksforening Danmarks Biblioteksskole.
- Skot-Hansen, D. (2014). Med brugerinddragelse som omdrejningspunkt - Refleksioner over "Begreper om barn og kunst". *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, vol. 17 (Nr. 1), 156-160.
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative Metoder* (2 ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, A. S., Høystad, O. M., Bjurström, E., & Vike, H. (2010). *Nye kulturstudier - teorier og temaer*. København: Tiderne Skifter.
- Thisted, J. (2016). Metodespørgsmålet og praksisfilosofien. In J. E. Møller, S. S. Bengtsen, & K. P. Munk (Eds.), *Metodefetichisme - kvalitativ metode på afveje?*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Thobo-Carlsen, M. (2008). *Mellem tekst og begivenhed - selvbiografien som performativ strategi i nutidig litteratur, visuel kunst og performance*. (Ph.d.-afhandling), Syddansk Universitet.
- Thorsted, A. C. (2013). *Den legende organisation - når livet leger med os*. L&R Buisness.
- Wind, H. C. (1976). *Filosofisk Hermeneutik*. København: Berlingske Forlag.

Bilagsliste

- Bilag 1: Projektbeskrivelsen
- Bilag 2: Interviewguide Malene
- Bilag 3: Transskriberet interview med Malene
- Bilag 4: Interviewguide Jeanette
- Bilag 5: Transskriberet interview med Jeanette
- Bilag 6: Interviewguide Camilla
- Bilag 7: Transskriberet interview med Camilla
- Bilag 8: Interviewguide Nanna
- Bilag 9: Transskriberet interview med Nanna
- Bilag 10: Transskriberet passager fra feltarbejde
- Bilag 11: Observationsguide
- Bilag 12: Signes feltnoter
- Bilag 13: Sofies feltnoter
- Bilag 14: Samarbejdsaftale med Kulturbørnehaven
- Bilag 15: Informationsbrev til forældre
- Bilag 16: Fordeling af specialet på forfattere