

R

Når skønhed sker og skabes

Et aktionsforskningsinspireret projekt i en dansk vuggestue

Henriette Klitnæs

”Skønhed er et legitimt anliggende for mennesket”

(G. Böhme)

”Jamen, det er det, det er: Pædagogdetektiv – sådan har jeg det selv!

I stedet for at være en pædagog med bleskift”

(Ann, pædagog i vuggestue)

Sammendrag

Det er påkrævet med en æstetisk vending i pædagogikken, hvor æstetik og æstetisk erfaring forstås som den sensitive erkendelse og som skønhedserfaring. Gennem et aktionsforskningsinspireret projekt undersøges sammen med pædagoger i en vuggestue, hvordan skønhed optræder i den daglige pædagogiske praksis. Pædagogerne forfølger to spor: Det personlige, hvor de retter opmærksomheden på skønne øjeblikke for pædagogen og for børnene; og det pædagogiske spor, hvor de eksperimenterer med at facilitere skønne øjeblikke for børnene. Processen skaber viden og leder til forandringer på flere niveauer. Der reflekteres over blandt andet vigtigheden af børns relationer, at følge børnenes spor, pædagogers magt og brug af dømmekraft, og hvor meget arbejdsglæde og faglighed de oplever ved at sætte fokus på skønne øjeblikke. Disse refleksioner udvikler handlinger og eksperimenter med at skabe atmosfære og nærvær med mindre målstyring og desuden opmærksomhed på pædagogens rolle i forhold til at gribe børns egne initiativer og leg.

Abstract

An aesthetic turn is required in the pedagogical field, and this article examines how pedagogues in a Danish nursery (attending to children between 10 months and 3 years) investigate aesthetics as the sensitive cognition – and not sensory experience – and aesthetics as an experience of beauty. The methodological study is inspired by action research where the pedagogues develop and exchange knowledge about moments of beauty – how they appear and are created in the daily practice. This process develops reflections on children’s relations, how to follow children’s paths and initiatives, and how and when the pedagogue is using power and judgement. Furthermore, it includes reflections on how experiences of beauty create joy and extended subject knowledge and professional competence. These reflections develop actions and experiments about creating atmosphere and presence with less focus on goals and about the role of the pedagogue in relation to children’s initiatives and play.

Den glemte æstetik?

De almene opfattelser af æstetik antager i dag tre retninger. Enten som det sanselige eller det materielle ved sansningen (som at sanse en skulptur med øjnene) eller som det formmæssige eller performative (som f.eks. ved et bevidst indrettet hjem eller en tilrettelagt iscenesættelse i tv) eller endelig som noget overfladisk f.eks. i forbindelse med politik (Jørgensen 2008: 59). Disse almene forståelser placerer æstetik som enten identisk med kunst, dvs. som en kunstteori eller som æstetisering, dvs. som en iscenesættelse af alt lige fra politik til forbrug. Også i den pædagogisk verden (både i pædagogiske institutioner men også i pædagoguddannelsen) møder jeg ofte ytringer som "æstetik er kunst" og "noget med sanser" og "noget med kreativ produktion – f.eks. at male og tegne". Men forholder det sig nu også sådan, eller er det blevet en nedgroet common sense forståelse, vi ikke er kritiske overfor? Disse forståelser har måske ikke nødvendigvis så meget at gøre med æstetik men knytter mere an til begrebet æstetiske læreprocesser, der har en forholdsvis lang tradition i den pædagogiske verden. Den æstetiske læreproces forstår æstetik som indtryk og udtryk, som form og forarbejde, og hvor det sanselige og sansningen er central. Denne forståelse har i Danmark oprindeligt manifesteret sig med Pedersen (1990, 1993, 1999) og Høhr (1996) og deres samarbejde op gennem 90'erne (Pedersen og Høhr 1996). Men også Drotner (2004) bidrager til denne tilgang. I dag videreføres den ved Austring og Sørensens bog *Æstetik og læring – grundbog om æstetiske læreprocesser* (2006), som er grundbog på nærmest samtlige danske pædagoguddannelser.

Når jeg er kritisk overfor denne udvikling og insisterer på æstetiske læreprocesser præsenteret i ovenstående, er det fordi, at

æstetik gøres ensidig. Den berører børn og voksne for æstetik som en vigtig kilde til erfaring, erkendelse og viden, fordi æstetiske erfaringer kan opstå uden kunst, forarbejde eller læreprocesser men gennem at være sensitiv, fornemmende og opmærksom på fænomener, der optræder "under tydelighedens grænse" (Baumgarten 1992/1750: 11 §.17) – dvs. i den irrationelle sfære. Desværre synes Baumgartens filosofiske æstetik at være gået i glemslen, og er blevet "The neglected programme of aesthetics" (Gross 2002: 403).

Grundlæggende set er aktionsforskningens ontologi en deltagelsesorienteret ontologi, hvor mennesket forstås som deltagende, samspilsorienteret og engageret, og hvor der herigennem skabes mening og forståelse om hinanden og sociale systemer.

Dette forskningsprojekt ønsker at undersøge filosofisk æstetik og dens samklang med pædagogik med henblik på at kvalificere æstetikbegrebet, både i professionsuddannelsen men også i den pædagogiske institutionsverden, og således bidrage med et korrektiv til eksisterende forståelser af æstetik. Mere konkret ønskes at undersøge hvilke pædagogiske refleksioner og praksisser, der opstår og skabes, når pædagoger i en "almindelig" vuggestue retter opmærksomheden mod den æstetiske og irrationelle dimension i det pædagogiske arbejde. Vuggestuen er beliggende i Aarhus, og her er 12 pædagoger, 1 medhjælper, 1 studerende og 1 pædagogisk leder ansat, og her har 52 børn deres daglige gang.

Motivationen for at forme et projekt i vuggestuen opstår på baggrund af et besøg med et hold pædagogstuderende i foråret 2014. Her møder vi en velfungerende insti-

tution med en stærk pædagogisk leder og aktivt personale, og jeg hæfter mig ved, at der tales meget om struktur, læreplaner og pædagogens rolle i forhold til at stimulere læreprocesser. Efter besøget tænker jeg, at de målrettede tanker om struktur og læring kan udfordres med mere åbne og filosofiske tilgange, så jeg kontakter lederen og forelægger mine iagttagelser og idéer om projektet. Det leder til en proces, der er teoristyret, og netop på den baggrund finder jeg det væsentligt at være meget åben over for hvilke orienteringspunkter og forandringer, pædagogerne selv finder væsentlige. Projektet har eksplorativ karakter, og derfor tages afsæt i følgende åbne og brede forskningsspørgsmål:

Hvilke pædagogiske refleksioner og pædagogiske praksisser opstår, når filosofisk æstetik aktualiseres sammen med pædagoger i en vuggestue gennem et aktionsforskningsinspireret projekt?

Med aktionsforskningsinspireret tilgang

De indledende overvejelser i forhold til valg af metode handlede om, at pædagogerne var nødvendige som medforskere for at få skabt viden om, hvordan filosofisk æstetik kan aktualiseres i en vuggestue – både blandt pædagoger men også i forhold til børnene. Derved blev det klart, at jeg ikke ville forske *på* pædagoger (og børn) men *med* dem (Nielsen 2007: 520). Derfor er projektet metodisk tilrettelagt som et aktionsforskningsinspireret projekt. Aktionsforskning kan antage mange varianter og former, men retter sig overordnet mod "...forandring og bevægelse" af det undersøgte felt (Nielsen 2012: 19).

Når forandringsprocesser og bevægelser finder sted sammen med praksis, bliver

pædagogerne aktører og medforskere i skabelse af viden og ikke blot leverandører af data. Men hvad så med børnene? Generelt, bør børn så vidt muligt inddrages som informanter og måske endda som medforskere. I herværende projekt inddrages dog ikke børnene med den begrundelse, at et aktionsforskningsprojekt dybest set baserer sig på åbne og eksperimenterende dialoger mellem forskeren og medforskerne (Nielsen 2007). Dette kan være vanskeligt at etablere i forskningsøjemed med små børn mellem 10 mdr. og knapt 3 år.

Desuden indgår i mine overvejelser for det valgte metodiske afsæt, min tese om, at dét, der virkelig har betydning for pædagogikken i dagsinstitutioner og for små børns udfoldelsesmuligheder eller mangel på samme, skal søges i den måde pædagoger tænker og reflekterer på, da refleksioner skaber eller får betydning for handlinger (Jørgensen 2014: 46). Refleksionens kvalitet og karakter får altså betydning for, hvad pædagogen skaber af rum og muligheder, og hvad hun lader blive levende for sit blik.

Aktionsforskningens ontologi og epistemologi

Med ovenstående betragtninger over pædagoger som aktører og vidensproducenter i samspil og relation med hinanden og forskeren tegner sig aktionsforskningens ontologi og epistemologi. Grundlæggende set er aktionsforskningens ontologi en deltagelsesorienteret ontologi, hvor mennesket forstås som deltagende, samspilsorienteret og engageret, og hvor der herigennem skabes mening og forståelse om hinanden og sociale systemer. Dette betyder, at forskeren må vise *engagement* og vise, at hun har en sag for med den anden (Skervheim 1957: 11). Her adskiller aktionsforskningen sig fra den mere klassiske forskning, hvor forske-

rens mål er at distancere sig og være 'neutral' (Nielsen 2007).

Når forandring og deltagelsesorientering er så central i aktionsforskningen, skyldes det, at verden grundlæggende opfattes som ufærdig og mangetydig, og at det reificerede – dvs. den virkelighed der er, og som er fastfrossen – kan optøs og dermed skabe plads for nye virkeligheder (op.cit.). Projektet søger altså at forandre praksisser gennem deltagelse, og pædagogerne bliver således medbestemmende i retning og indhold (Nielsen og Nielsen 2010).

Ud fra en epistemologisk vinkel er den viden, der skabes gennem aktionsforskning processuel, hvor "... kriterier for sandhed eller ny erkendelse er bundet til praktisk forandring, til forandringens barrierer og muligheder og ikke mindst til erfaringsdannelse" (Nielsen 2007: 526). Vidensproduktionen opstår altså ikke ud fra et årsags-virkningsforhold men ud fra en hermeneutisk fortolkende og meningssøgende proces (Nielsen 2007).

Kritikerne af aktionsforskningens videnskabelse kiler sig da også ind netop i ovenstående tematik. Den viden, der opstår gennem samskabelse og eksperimenterende samtaler bliver kontekstuel og provinsiel og formår ikke at hæve sig op og producere sand viden, påpeger kritikken (Nielsen 2012). Omvendt ser jeg, at det komplekse og fragmenterede sen-moderne samfund kalder på mange tilgange til viden, og hvor netop det kontekstuelle og lokalforankrede afsæt kan producere en særlig kvalitativ form for viden, der er interessant (Nielsen 2007: 518).

Projektets teoretiske forankring

Projektet er teoretisk forankret i den filosofiske æstetik, som den optræder hos hen-

holdsvis filosof Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1762) og professor i idéhistorie og teologi på Aarhus Universitet Dorthe Jørgensen (1959–).

Æstetik som skønhedserfaring

Baumgarten virker i en tysk oplysningstid, hvor logiske og tydelige emner og begreber betragtes som tilhørende den "højere del af erkendeevnen", hvorimod mere dunkle og uklare – altså de æstetiske indgange til verden – betragtes som hørende under "den lavere del af erkendeevnen" (Kjørup i indledningen til Baumgarten 1968/1735). Med hovedværket *Aesthetica* i 1750 bliver det Baumgartens mission at hæve æstetikens status som en selvstændig respektabel videnskab og disciplin som filosofisk æstetik dvs. æstetik som filosofien om den æstetiske erfaring. Den æstetiske erfaring må altså anerkendes som en selvstændig erkende-evne, der er ligeværdig og på højde med den rationelle og logiske erkende-evne, fordi det sensitive i form af fantasibilleder og fabler ikke "... er uværdige emner" (Baumgarten 1992/1750: 13 §. 6). Med begrebet *cognitionis sensitivae* knyttes æstetikken til den sensitive, anende og fornemmende erfaring, hvor indbildningskraft er i spil og altså ikke entydigt til sansning som sådan (Baumgarten 1992/1750: 11 §. 1).

Målet med æstetikken handler ikke blot om sensitiv erkendelse men om fuldkommenhed i denne "Og denne fuldkommenhed er lig skønhed" (Baumgarten 1992/1750: 16 §. 14). Men hvad er skønhed ifølge Baumgarten? For det første er der ikke tale om en privat skønhed men at få del i en almen skønhed, for selv om skønhedserfaringen nok er personlig, idet den fremtræder og erfares individuelt, er den ikke privat, da andre kan erfare noget tilsvarende (Jørgensen 2008).

For det andet er der heller ikke tale om hvor vidt ting, fænomener eller mennesker er smukke eller grimme, men om forestillingen og erfaringen af disse bliver fuldkommen, hvilket den bliver, såfremt den er skøn dvs. når den ansporer til videre tænkning og erfaring (Baumgarten 1992/1750: §. 18, 18).

Æstetik bliver, med afsæt i ovenstående, mødet med fænomener, der gør noget ved os mere skelsættende, og som udvider vores horisont og vores perspektiver på os selv og andre. Og denne skønhedserfaring kan meget vel optræde i mødet med det grimme, og når noget måske virker grotesk eller uharmonisk. Med Baumgartens ord hjælper det med "åndsophidselse og -opflamning, fyrighed, ekstase, raseri og entusiasme" (Baumgarten 1992/1750: 38 §. 78). Med dette udråb læner Baumgarten sig op ad den dionysiske bevægelse, hvor guden Dionysos insisterer på rusen, ekstasen og det at overskride sig selv gennem f.eks. musik og dans (Hjortsø 1971: 104).

Med dette bliver det klart, at æstetik og skønhed indeholder både det smukke, harmoniske, grimme og voldsomme, og det bliver relevant i aktualiseringen af æstetikken, at pædagogerne involverer sig i denne forståelse.

At være ude ved tingene i legeme og tænkning

Jørgensen ligger i slipstrømmen af Baumgarten og fremhæver den æstetiske erfaring som en skønhedserfaring, der er transcenderende og har en *indsigtsgivende* karakter (Jørgensen 2014: 456). I sin forskning udvider hun æstetik med hermeneutiske og fænomenologiske tilgange og skaber på baggrund heraf begreberne *mellemlig verden* og *æstetisk tænkning*.

Med *mellemlig verden* peger Jørgensen på, at vi som mennesker er stemt til stede i ver-

denen. Dvs. at det, vi retter vores opmærksomhed på eller iagttager aldrig vil være en neutral eller en passiv foreteelse men et resultat af en aktiv skabelsesproces, hvor vi fornemmer vores tilstedeværelse i samhørighed med det iagttagede. Vores tætte forbindelse med omverdenen skyldes især vores legemers evne til at flyde ud og gribe objektet, før vi har erkendt det som et subjekt: "Det er altså som legemer – hverken som kroppe eller forstand – at vi fornemmer vores egen og andres tilstedeværelse, ved og med hinanden. Legemligt er vi ude ved tingene" (Jørgensen 2012: 38).

I forskningsprocessen bliver fire begreber interessante at forfølge i forhold empirien og til forståelsen af æstetik og en aktualisering af den: den sensitive erkendelse, skønhedserfaring, mellemlig verden og æstetisk tænkning.

Jørgensen er her især inspireret af den tyske filosof Gernot Böhme, som med begrebet atmosfære påpeger, at der i vores iagttagelser af fænomener, mennesker mv. sker en kobling mellem subjekt og objekt. Når vi iagttager, fornemmer vi både det iagttagede, men også hvordan vi befinder os lige der – sammen med det iagttagede, og dermed skabes atmosfære, som får betydning for vores væren i verden og erkendelse. Atmosfæren skabes dermed både af subjekt og objekt, som tilsammen bliver en fælles virkelighed, der påvirker os følelsesmæssigt og dybest set handler om, hvordan vi befinder os i vores omgivelser, og dermed har det også noget med omgivelsernes kvalitet at gøre (Jørgensen 2014). Denne vinkel bliver interessant i forhold til pædagogens arbejde med at skabe stemninger og rum i det pædagogiske arbejde. Generelt er mellemlig verden kendetegnet ved åbenhed, hvor vi lader

noget træde frem og blive levende for vores blik, og herigennem fornemmer vi en sammenhæng mellem os selv og verden – en sammenhæng vi ellers ville være blinde for.

Som en del af mellemverdenen ligger implicit begrebet æstetisk tænkning. Den udspringer både af Baumgartens æstetik men også af Kants tre former for tænkning: Den forstandsmæssige tænkning, den æstetiske dømmekrafts tænkemåde og fornuftstænkningen. Når den æstetiske tænkemåde er placeret mellem de to øvrige, skyldes det ikke en tilfældighed. Den æstetiske tænkemåde er netop bindeleddet eller det samlende element mellem forstand og fornuft, da den genererer ideer og forestillinger ved at tænke udvidet. Gennem denne proces foregår et "subjektivt spil i sindets kræfter" (Kant 2005/1793: 106), som åbner horisontmuligheder og nye tankeveje, så mennesket undgår at fremstå "indskrænket" men i stedet evner at se ud over sig selv og formår at sætte sig ind i andre (Kant 2005/1793: 137).

Den æstetiske tænkemåde er med andre ord en reflekterende og søgende tænkning, der sikrer, at vi kan transcendere og overskride empirien og dermed skabe nye forståelser, tilgange og perspektiver – også i forhold til, hvordan vi griber og forstår andre menneskers intentioner og handlinger.

I forskningsprocessen bliver fire begreber interessante at forfølge i forhold empirien og til forståelsen af æstetik og en aktualisering af den: den sensitive erkendelse, skønhedserfaring, mellemverden og æstetisk tænkning. Begreberne er sammenhørende og overlappende og kan vanskeligt adskilles, ligesom de alle trækker på filosofisk æstetik som grundlag. Ligeledes må både Baumgartens og Kants pointer og indsigter, der er skrevet i en svunden tid, karakteriseres som historiske kilder. Men hvordan kan argumenteres for at inddrage

historiske kilder i en nutidig kontekst? Her kan det være frugtbart at inddrage Gadamer's grundtese, der handler om, at vi må bekende os til traditionen og den kulturelle overlevering, da den udgør den horisont, vi er indhyllet i og står på skuldrene af (Gadamer 2007). Det betyder, at vi må anerkende og acceptere historiske kilders autoritet, og at andre har større indsigt i et tema, end vi selv har. Dette skal dog ikke føre til blind underkastelse, men til at vi aktivt tolker autoriteternes indsigter ind i en samtidig kontekst. Fortidens tekster og kilder må altså forstås i en dialektik med nutiden ved at " ... gå spørgende bag om det sagte" (Gadamer 2007: 351). I denne proces udvider vi vores horisont og bringer traditionen til live. I en kobling mellem det fjerne og det nære (og subjektive) sker en levendegørelse, hvor vi måske samtidig "stryge(r) historien mod hårene" (Benjamin 1998: 163).

Med ovenstående in mente og med henvisning til tidligere i artiklen synes især Baumgartens indsigter at være blevet glemt eller tilsidesat, og hvor en aktualisering af disse dvs. set, forstået og bearbejdet i en nutidig kontekst, kan vise sig frugtbar. Dette er blandt andet, hvad Jørgensen bedriver i sin forskning, men også hvad pædagogerne forsøger. Dette udfolder sig i følgende afsnit, hvor vi skal nærmere ind i, hvordan projektet tager form i vuggestuen.

Projektet former sig

Når jeg beskriver projektet som blot værende *inspireret* af aktionsforskning, skyldes det flere forhold. Først og fremmest fordi det konstituerer sig som et mindre forskningsudviklingsprojekt, som udspiller sig i efteråret 2014 over en periode på ca. 5 mdr. Et aktionsforskningsprojekt i Ph.d.-regi har længere tid i felten – helt op til 1-1½ år (se f.eks. Algreen-Petersen 2011) – og set i det

perspektiv er projektets 5 måneder måske ikke tilstrækkeligt. Men også fordi pædagogerne og ledelsen ikke selv har henvendt sig med konkrete problemstillinger eller selv ønsket noget konkret forandret. Endelig benyttes ikke fremtidsværkstedsmodellen, der anses som et klassisk kritisk-utopisk element i aktionsforskningen (Algreen-Petersen 2011: 113; Nielsen 2007: 529). I stedet etableres forskellige eksperimenterende samtalefora, hvor der indsamles empiri i form af vægaviser, billeder, feltnoter fra korte og lange møder, fra gruppearbejde og besøg i praksis. Ligeledes tager pædagogerne livtag med tekster om filosofisk æstetik og forsøger hermed at aktualisere fortiden i nutiden. Desuden tilrettelægges interviews som samtaleforum, hvor jeg er sammen med to pædagoger ad gangen. Hermed skabes rammer for, at interviewet kan blive et refleksivt rum, hvor vi "... samtaler om et emne af fælles interesse" (Rubow 2003: 234).

Projektet udvikler sig hen ad vejen i samklang med pædagoger og pædagogisk leder. Et eksempel herpå er, hvor pædagogerne på det første møde er meget forbeholdne overfor ordet sensitiv, da det vækker associationer til en aktuel trend om det sensitive barn. Endvidere synes de, at skønhedserfaringer er et for stort ord, som er svært at forstå, og ikke alle har læst teksterne. Jeg kan fornemme, at det er et meget ukendt univers for nogle af pædagogerne at træde ind i, men der er gennemgående en stor lyst til at forstå æstetik på en anden måde, end de er vant til og at "gå meta", som én udtrykker det. For de fleste giver det først mening, da begrebet *skønne øjeblikke* materialiserer sig. Begrebet opstår i sammenhæng med, at vi taler om æstetik som betydningsladede øjeblikke. Pædagogerne giver eksempler på disse fra deres pædagogiske praksis, og pludselig kobler én

til "Min stjernestund", som er et fast indlæg i fagbladet *Børn og Unge*, hvor pædagoger fortæller om betydningsfulde øjeblikke i det pædagogiske arbejde. Snakken udfolder sig, og i farten nævnes ordet "gyldne øjeblikke" og i naturlig forlængelse heraf opstår begrebet *skønne øjeblikke* som dækkende for den æstetiske erfaring. Skønne øjeblikke bliver hurtigt forankret og naturligt for pædagogerne, bemærker jeg på besøg og møder i vuggestuen. F.eks. noterer jeg i feltdagbogen på et møde en måned efter opstart (og mens pædagogerne fortæller ud fra deres plancher med nedskrevne skønne øjeblikke) følgende kommentar fra en pædagog: "Fedt begreb. Det er godt, vi tænker med det!". Kort efter opretter institutionen på eget initiativ en instagramprofil, hvor forældre kan se fotos med skønne øjeblikke.

I opstartsfasen indkredser vi endvidere to spor: *Pædagogens spor*, som handler om pædagogernes rettedhed mod skønne øjeblikke i dem selv og i børnene og *det pædagogiske spor*, som handler om, hvordan pædagogerne faciliterer skønhedserfaringer for, med og i børnene. Opdelingen i de to spor kan synes søgt, da sporene griber ind i hinanden, men de bidrager til at skabe retning og gøre det mere operationaliserbart for pædagogerne. Ligeledes kan det andet spor diskuteres – for er det muligt at facilitere skønne øjeblikke? Det er givet, at pædagogen hverken gennem facilitering eller aktiviteter kan sikre sig, at skønhedserfaringer opstår da "... skønhed (er) noget, der sker. Den opstår i mødet mellem en genstand, der potentielt kan erfares som skøn, og et subjekt, der i sit blik virkeliggør denne mulighed for skønhedserfaring" (Jørgensen 2012: 35).

Dermed bliver det klart, at æstetik ikke kan håndteres, men at pædagogen alligevel er aktivt medvirkende til, at skønhedserfaringer kan finde sted. Pædagogens rolle må der-

for bestå i at være åben og nærværende og at skabe stemninger og atmosfærer med kvalitet og muligheder for børns aktive deltagelse.

Selvom pædagogerne generelt ihærdigt eksperimenterer og reflekterer, er ikke alle lige aktive. En forsker i aktionsforskning må forstå, at alle bidrager med det, de kan og respekterer forskellige grader af engagement (Brydon-Miller, 2013). Jeg fornemmer generelt tryghed hos pædagogerne men registrerer også hos nogle en usikkerhed over, hvad skønhedserfaringer egentlig rummer. En pædagog, Birthe, virker tilbagetrukket og stille til møder og udtrykker før en interviewseance, at hun føler sig lidt usikker, da hun ikke mener at have den samme forståelse af skønne øjeblikke som sine kolleger, og at hun derfor ikke synes, at hun kan bidrage med noget. I denne situation viser rammesætningen med tre deltagere i interviewet sig særdeles frugtbar, da Birthe løsner op i vores fælles samvær og dialog. Hun bidrager med spændende refleksioner f.eks. om naturpatruljeture (uddybes i kommende afsnit). Alligevel kan hendes bekymring være et udtryk for, at projektet måske er for ambitiøst og krævende for nogle. På den anden side set peger deres åbenhed og interviews på, at de er glade for at dykke ned i mikroprocesser og at reflektere mere flydende over deres egen andel i de processer, der udspiller sig. Desuden er det tydeligt, at de får øje på både forskelligheder og fælles træk i samtalerne.

Det kan dog være relevant at reflektere over, hvorvidt refleksioner og praksisser har fæstnet sig mere varigt i vuggestuen, eller om der blot var tale om en periode, hvor det var interessant. Der er tegn på, at projektet rækker videre, for fire måneder efter projektets afslutning fortæller den pædagogiske leder, at projektet har sat betydningsfulde spor, og at de stadig retter opmærksomheden mod skønne øjeblikke i vuggestuen.

De skønne øjeblikke

I projektets første fase forfølger pædagogerne, som nævnt, sporet med de *skønne øjeblikke*. En pædagog, Hanne, fortæller om tre drenge og et skønt øjeblik, som udspiller sig inde på en stue. Drengene slås lidt om en puttekasse, som de alle vil have fat i. Pludselig begynder den ene dreng at putte en klods i kassen, sender den videre til den anden og så fremdeles. Puttekasen kører rundt mellem drengene, de griner, og en helt særlig stemning finder sted. I følgende snitflade fra interviewet, følger vi Hannes refleksion:

Hanne: "Tre drenge, som jeg ikke lige umiddelbart havde tænkt ville finde hinanden... hmm ... de navigerer og skaber et rum i rummet og skaber noget godt i kaos – et skønt øjeblik på vegne af de tre ... Men, der var også noget i mig selv. ... Jeg var egentlig på vej ud efter noget i køkkenet, men så tillader jeg mig selv – hov! Det skal jeg lige se på – jeg bliver simpelthen så glad af at se det ... så jeg stod og kiggede et par minutter på det. ... At tillade sig selv de par minutter – men det er bare ikke noget, der er forekommet mig så nemt før i tiden."

Henriette (forsker): "Nej?"

Hanne: "... fordi – man skal også lige nå og man har tusind andre ting i hovedet"

Henriette (forsker): "Ja?"

Hanne: "Så på den måde blev det et skønt øjeblik for mig – det der med at lære, at man behøver ikke altid at blande sig – altså man kunne godt have været på forkant og grebet ind – men man kunne også lige vente bare et minut og se; hvad sker der? Hvad udvikler det sig til?"

Henriette (forsker): "... er det, du siger, at du tænkte anderledes i den situation

end du ellers ville ha' gjort?"

Hanne: "Ja, og med baggrund i det æstetiske – altså hov, det kunne være – det skal jeg lige se efter – det skal jeg tillade mig selv at være i."

I snitfladen toner æstetik frem flere steder. Hun fornemmer, at noget er på færde mellem drengene. Først tænker hun, at der lurer en potentiel konflikt og optrapning, som hun måske skal gribe ind i og måske afværge. Hun vælger ikke at gribe ind men stopper sig selv for at se, hvad der sker. Her sker det skønne øjeblik, hvor drengene finder hinanden. I dette kan der drages paralleller til den sensitive erkendelse, især fordi det skinner igennem, at hun erfarede noget mere end blot en afværgelse af en potentiel konflikt; hun lærte også noget af situationen. Både om sig selv (at stoppe op, vente og ikke altid gribe ind) men også om drengene; at de faktisk kunne tage initiativ (navigere og skabe rum, som hun udtrykker det), og de får øje på hinanden, hvilket hun ikke havde regnet med. Ved at hun forholder sig åbent og skabende for, hvad der kan ske og sætter sig i drengenes sted, er hun med andre ord ude ved tingene og lader noget blive til gennem sin iagttagelse. Derved er mellemverdenen og æstetisk tænkning i spil. Ligeledes træder det frem, at hun på baggrund af processen med æstetik og skønne øjeblikke får øje på, at det er legalt at stoppe op og fornemme og iagttage – at det ligefrem er nødvendigt for at opdage, hvad der sker mellem børnene og for at få øje på glæden og det væsentlige i den travle pædagogiske hverdag.

Pædagogen, Birthe (som nævnt i forrige afsnit), fortæller, at skønne øjeblikke opstår, når hun opdager et barn på en anden måde end vanligt. Dette sker ofte, når de er på tur i naturen:

"Altså, jeg er altid helt høj de dage, hvor jeg kommer hjem fra naturpatruljetur. ... nu har vi en dreng, som er på en anden stue end hvor jeg lige er, og som jeg sådan har set på som en lidt sur dreng ... og lidt svær at nå ind til – og ja, han har bare været god på den her tur. Lyst op og kommunikeret rigtig meget til mig ... for jeg har måske også fået øje på ham på en anden måde sådan her – så der har været noget særligt mellem os i dag, som jeg tænkte: Det var godt for os begge – der bliver en anden relation."

Denne lille snitflade illustrerer også, hvordan æstetik er i spil. Birthe reflekterer i interviewet over, hvordan hun har fået øje på ham på en anden måde. Det kan jo handle om, at hun lader ham blive levende for sit blik, hvilket kræver den fornemmende tilgang og åbenhed, som vi er blevet klar over har med skønhedserfaringer, mellemverdenen og æstetisk tænkning at gøre. Ved at være til stede, åben og fornemmende i legeme og tænkning opdager hun, at han lyser op – men hun lader det også ske i sin fornemmelse og rettethed mod ham. Her sker en opløsning af subjekt og "objekt", og hvor begge er aktivt skabende i dette. Mødet mellem dem fremstår betydningsladet og bliver betydningsfuldt, da pædagogen udvider sin horisont og ændrer perspektiver på drengen. Følgerne af dette subjektive "spil i sindets kræfter" (Kant 2005/1793: 106) bliver en bedre relation, som naturligtvis er afgørende for drengens udvikling men også for hendes pædagogiske faglighed og virke.

Ovenstående snitflader er blot nogle af de mange eksempler på, hvordan pædagogerne ved at få fokus på det æstetiske og de skønne øjeblikke opdager og skaber dem. Generelt karakteriserer pædagogerne skønne øjeblikke som: Når børn finder hinanden, når pædagoger opdager et barn på

en anden måde, eller når et barn træder frem på en særlig måde. De skønne øjeblikke karakteriseres også ved, at pædagogen lader sig rive med, når noget uventet sker – men også, når hun skaber mentale og fysiske rum, hvilket f.eks. handler om at facilitere skønhed.

At facilitere skønne øjeblikke

Undervejs i forskningsprocessen, efter ca. tre måneder, vælger jeg at engagere mig mere direkte (jf. Skervheim 1957, se også tidligere i denne artikel). På et møde inspirerer jeg til at tænke anderledes og åbent om børns legende tilgang og betydningen af at skabe rum og stemninger. Gennem billeder og film af samtidskunstneres værker præsenteres en ad hoc-tilgang til eksperimenterende og flydende processer, som måske kan skabe nye idéer rettet mod deres egen praksis. Til den mere pædagogiske vinkel inddrages film og billeder af kunstneren Anna Marie Holm (2007), som er optaget af nærvær, øjeblikket og at skabe rum i rummet, hvor børnene kan undersøge og eksperimentere. I grupper skaber pædagogerne gode ideer til ændringer af praksis som f.eks. "En omvendt dag" og "musiks indvirkning på børnene" men også helt konkret som at få træstigerne i kælderen op på legepladsen. Halvanden måned efter dette møde foretager jeg atter interviews.

Det viser sig, at pædagogerne har fået mod på at eksperimentere med aktiviteter, rum og praksis. Alice fortæller, at hun blev optaget af at lave rum i rummet med meget få virkemidler. Det leder til en proces med tape, gule post-it sedler og A4-papir, hvor hun en morgenstund bare går i gang med at klistre det ene papir på det andet og op ad vægge, henover borde og langs gulvet. Hun fortæller:

"... så begyndte børnene jo at bare rode rundt i det, nogle iagttog og faktisk så jeg bekræftet i praksis, at børnene kunne gå til det præcis på den måde de ville. ... Men jeg kunne samtidig følge og iagttage børnene; hvordan gik de til det? ... Så fik de der små post-it, dem klistrede de jo rundt omkring, op og ned, nogen tog dem op på hovedet og dansede rundt og der var mange, mange forskellige udtryk. Det var ret fantastisk!"

Det interessante er at få kendskab til, hvad hun herigennem får øje på, og hvilke refleksioner det afstedkommer. Alice opdager, at hendes traditionelle og kendte pædagogrolle ændrer sig ved, at børnene slet ikke er orienteret mod hende men også, at denne tilgang skaber meget nærvær, selvforglemelse både i hende og i børnene, fornemmer hun. Desuden fremhæver hun, at der ingen konflikter er, måske fordi alle børn kan gå til det på en gang og måske også på grund af den særlige stemning, der breder sig i rummet:

"Jeg havde en klar fornemmelse af ... når nogen kom ind i rummet – forældre eller børn – de istemte bare, for de kunne fornemme, at HER sker der et eller andet – og gled ind i det og begyndte at pille ved papiret eller snakke om det. Det var så ukompliceret og meget samskabende ... Det var så åbent, og det er bare SÅ meget kontra alt det der målstyrede og læreplaner, resultater og dokumentation."

En anden pædagog, Sine, retter sin opmærksomhed mod børns leg og:

"... hvordan man kan lave rum for børns leg. Og der kan man sige – jeg fik konkrete billeder, for jeg kan godt blive ret lavpraktisk, så jeg tænkte ja! Mere af

det! Skønne øjeblikke i små rum. Og vi snakkede meget om at vende noget på hovedet, og det gjorde jeg faktisk allerede dagen efter!”

Hun vender nogle lange bænke om, og det skaber pludselig et helt andet rum med mulighed for nye udfoldelser og interaktioner de små og store børn imellem.

Henriette (forsker): ”Lad os blive lidt ved de omvendte bænke: Hvad ser du her ved børns leg?”

Sine: ”Jeg ser en lyst til at erobre. ... Hvordan kommer man ind i det her nye arrangement? Og jeg ser en tilgang, hvor der er en wauw – en undersøgende tilgang.”

Ovenstående snitflader viser en generel tendens i interviewene, når det drejer sig om at facilitere skønne øjeblikke: Det handler om, at pædagogerne tilrettelægger rum for det. Rum, der kan inspirere børnene til at eksperimentere med sig selv og hinanden, og hvor børnenes kroppe kan være involveret. Desuden handler det om at skabe basis for atmosfære, dvs. skabe rum og stemninger, som børnene kan gå i dialog med, og herigennem skabe en fælles virkelighed. Som vi blev klar over ved Jørgensen (2014) skabes atmosfæren både af subjekt og objekt, og hvor den opståede fælles virkelighed påvirker følelsesmæssigt. Dette stiller krav til pædagogens åbenhed, og at hun eksperimenterer med rum og stemning. Men kvalitet i et skønhedsperspektiv kan også handle om at lade det formålsrettede ligge og ”... ikke at hænge sig for meget i planlægning og målsætning”, som Hanne fra før formulerer det.

Flere fund og refleksioner

De skitserede eksempler og udsnit i artiklen har en tendens til, at skønhed fremtræder,

når noget går op i en højere enhed og er fantastisk, ”gør en høj”, eller hvor børnene nydeligt finder hinanden. Empirien byder også på skønhed som det upæne og uharmoniske. F.eks. fortæller Sine, at det, at børn finder hinanden, også kan handle om at én lige løber forbi og rækker tunge. En anden pædagog, Anne, oplever, at der kan opstå noget skønt i de tilspidsede situationer, hvor hun skal bryde ind i en voldsom konflikt eller uenighed mellem to børn: ”... lige i det der øjeblik hvor man går ind og bryder det der, der er et eller andet særligt ved det øjeblik, som også er noget med nærvær, indlevelse ... at der kan være noget skønt i noget barskt”.

Der opstår refleksioner gennem de forskellige samtalefora, som er overraskende. F.eks. opstår betragtninger om kontrol og magt i det pædagogiske arbejde, og hvordan pædagogerne opdager, at de bestemmer og rammesætter – måske mere end de bryder sig om:

Anne: ”Altså, jeg har jo en tese om at rigtig mange i pædagogfaget, eller det er egentlig også omkring mig selv, kan li’ at have kontrol og har svært ved at afgive kontrol og magt ...”

Henriette (forsker): ”Mener du derved, at du kan se, at de æstetiske erfaringer opstår der, hvor du giver lidt slip?”

Anne: ”Helt sikkert! Når jeg synes måske jeg har styr på noget eller kontrol over noget – altså hvad er det værste der ku’ ske ikk’! Og nogen gange bare lade noget ske og så se på: Hvad skete der egentlig? ... Så det handler egentlig om at få øje på det, der sker mellem børnene også. Når vi har med så små børn at gøre, så har vi rigtig, rigtig meget magt. Det er meget lidt modstand, de gør. De retter egentlig bare ind. Så nogle gange, det der med lige at vente – bare en pause – inden man gør noget ...”

Ovenstående snitflade handler ikke blot om magt og kontrol, men heri slumrer også et element af mål, styring og planlægning ved at pædagogen gør opmærksom på, at det æstetiske lag toner frem, når hun giver slip og stiller sig åbent an. Her har vi igen fat i den sensitive erkendelse, i mellemverdenen, hvor pædagogen etablerer en forbindelse med dét derude.

I projektfasen spørger jeg flere gange eksplicit ind til, hvad processen medfører for pædagogerne. Her kommer udtryk frem som "udvidet begrebsforståelse", og at det personalemæssigt har skabt en anden ånd i huset og givet dem et begrebsapparat til at udveksle tanker og erfaringer vedrørende de mere irrationelle dimensioner i pædagogikken, som æstetik og skønne øjeblikke er. Anne beskriver ligeledes det at få fat i det eksistentielle lag som den vej, der fører til arbejdsglæde, indsigt og faglighed:

"... jeg synes det handler om sådan noget medmenneskeligt. I et øjeblik er vi mennesker. Man mærker faktisk både med krop og hoved, man er sådan, at hjertet banker. ... Både i forhold til arbejdsglæde men også bare rent menneskeligt. At det var jeg vidne til, eller det er jeg en del af. Og når man så lige kommer ud af det og nå, ja – jeg er jo på arbejde – så er det faglig stolthed. ... For så kan man bedre rumme og håndtere alle de der øv-ting ... og fremkalde det der var godt ... jeg reflekterer rigtig meget over mit arbejde på den måde."

Afrunding

Som artiklen fremhæver, sætter et aktionsforskningslignende projekt omkring aktualisering af filosofisk æstetik centrale og vedkommende pædagogiske refleksioner og praksisser i gang hos pædagogerne i vug-

gestuen. Med æstetik som opmærksomhedsfelt og aktualiseret i form af *skønne øjeblikke* skabes refleksion over og opmærksomhed på børns møder med hinanden og børns leg, og hvorvidt pædagogen bremser eller skaber rum for og stimulerer denne til at udvikle sig mere frit. Her er dømmekraft et underliggende tema, da det handler om, hvornår og hvor meget pædagogerne griber ind og bruger deres magt i forhold til børns leg, og hvordan de mere kvalificeret kan gribe børns leg og initiativer. Her handler det også om overvejelser i forhold til at iagttage, se tiden an, ikke at gribe ind, lade noget være og se hvordan det udvikler sig – måske til noget helt særligt.

Generelt bidrager refleksionerne til ændrede handlinger og praksisser både indirekte og direkte. Indirekte i form af hvordan pædagogerne møder børnene, agerer i forhold til dem, og hvordan de tænker om dem. Dette får betydning for børnenes udfoldelsesmuligheder og udvikling, og for den måde pædagogerne handler og disponerer i samvær med børnene. Mere direkte leder betragtninger om leg og rum til ændrede praksisser med mere åbne, eksperimenterende og undersøgende tilgange. Her kan flere børn deltage på en gang, og her er mange veje i processen. Desuden ser det ud til, at projektet er en værdifuld erfaring for pædagogernes arbejdsglæde. De får øje på, at den æstetiske og fornemmende tilgang bidrager til en højnelse af deres faglighed, og hvor dét at tale om og skabe plads til den mere eksistentielle dimension i pædagogisk arbejde er tilladt og professionelt udviklende. Med de fire fremlagte begreber: Den sensitive erkendelse, skønhedserfaring, mellemverden og æstetisk tænkning bidrages til og åbnes – på et mere generelt plan – for pædagogikkens grundlæggende forhold: Vigtigheden af at være fornemmende for at kunne gribe den andens perspektiv og at re-

flektere over vanskeligheder ved dette. Ligeledes peger begreberne på de mange lag og kompleksiteter, som pædagogik rummer, og som pædagoger må navigere i og udvikle. Med den filosofisk æstetiske tilgang retter pædagogerne en stemthed mod den irrationelle dimension i den pædagogiske dagligdag og får herigennem en viden, de ellers ville være blinde for. De erfarer, at æstetikken ikke er et privat anliggende men en kilde til almene erfaringer, som de kan dele og skabe med hinanden. Herigennem åbnes mulighed for at udvikle et levende blik på børn, pædagogik og faglighed, og den æstetiske tilgang bliver derved et modtræk til "det døde blik" (Hansen 2008: 371), hvor pædagoger ikke reelt er optaget af at gribe det unikke ved barnets perspektiv og initiativ. Desuden viser de fire begreber hen til, at noget har værdi i sig selv. De minder os om, at livet og pædagogik må rette sig mod, at mennesker har værdi i sig selv og ikke kan

gøres til objekter eller midler for noget andet (Jørgensen 2008). Således bliver den æstetiske tilgang et velkomment alternativ til daginstitutionspædagogik forstået som techne, metode og læring.

I samspillet mellem filosofisk æstetik og pædagogik – det tværdisciplinære perspektiv – viser sig frugtbare indsigter: At den æstetiske erfaring ikke, som traditionelt opfattet, kun knytter sig til det kunstske (Hegel 2004/1826) eller naturske (Kant 2005/1793) men også udspiller sig i hverdagens små og store pædagogiske praksisser, hvor mennesker vil det gode. Forskning af Rautio (2010) fremhæver også skønhed som betydningsfulde hverdagserfaringer. Skønhed og æstetiske erfaringer må redefineres, betragtes mere bredt og omfavne meningsfulde relationer i det pædagogiske hverdagsliv – og måske skulle der forskes mere i dette felt?

Litteratur

- Algreen-Petersen, E. 2011. *Kan man flytte solen? Et aktionsforskningsprojekt om at bringe naturen ind i hverdagen på plejehjem*. Ph.d. afhandling. Institut for Miljø, Samfund og Rumlig Forandring. Roskilde Universitet.
- Austring, B.D. og Sørensen, M. 2006. *Æstetik og læring – grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Baumgarten, A.G. 1968/1735. *Filosofiske betragtninger over forskellige træk ved digtet*. København: Ethers Forlag.
- Baumgarten, A.G. 1992/1750. *Æstetikken*. ('Aesthetica' §§. 1–103). I: S. Sørensen, red. *THEMATA 4. Klassisk poetik i moderne tid. Mellem klassicisme og romantik: 7–60*. Aarhus.
- Benjamin, W. 1998. *Kulturkritiske essays*. København: Gyldendal.
- Brydon-Miller, M. 2013. Ethics and action research: Deepening our commitment to principles of social justice and redefining systems of democratic practice. I: P. Reason og H. Bradbury, red. *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice: 199–210*. SAGE Publications, Second Edition.
- Drotner, K. 2004. *At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal, Nordisk Forlag A/S.
- Gadamer, H.G. 2007. *Sandhed og metode*. Aarhus: Academica. 2. udg. 1. oplag.
- Gross, S.W. 2002. The neglected programme of aesthetics. *British Journal of Aesthetics*. 42(4): 403–414
- Hansen, F.T. 2008. *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: København: Hans Reitzels Forlag.

- Hegel, G.W.F. 2004/1826. *Philosophie der Kunst oder Ästhetik. Nach Hegel. Im sommer 1826*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Hjortsø, L. 1971. *Græske guder og helte*. København: Politikens Forlag A/S, 2. oplag.
- Hohr, H. 1996. Oplevelse som relasjonskunnskap. *Billedpædagogisk Tidsskrift* 3. Danmarks Billedkunstlærere.
- Holm, A.M. 2007. *Baby-art – 0-3 åriges billedskabende udfoldelser*. Viborg: AV-Form.
- Jørgensen, D. 2008. *Aglaia's dans. På vej mod en æstetisk tænkning*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jørgensen, D. 2012. Fornemmelsens filosofi. Æstetik, fænomenolog og erfaringsmetafysik. I: Thøgersen, U. og Troelsen, B., red. *Filosofi og kunst*: 33–46. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Jørgensen, D. 2014. *Den skønne tænkning. Veje til erfaringsmetafysik. Religionsfilosofisk udmøntet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kant, I. 2005/1793. *Kritik af dømmekraften*. DET lille FORLAG.
- Nielsen, K. Aa. 2007. Aktionsforskningens videnskabsteori. Forskning som forandring. I: Fuglsang, L. og Olsen, P., red. *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*: 517–545. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. Aa. 2012. Aktionsforskningens historie – på vej til et refleksivt akademisk selskab. I: G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, D. Tofteng, red. *Aktionsforskning – en grundbog*:19–38. Samfundslitteratur.
- Nielsen, B.S. og Nielsen, K. Aa. 2010. Aktionsforskning. I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L., red. *Kvalitative metoder. En grundbog*: 97–120. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, K. 1990. Udvikling af billedpædagogikken. *Nordisk Pedagogik* 1–2: 30–44.
- Pedersen, K. 1993. Den billedsproglige handling som æstetisk læreproces. *Æstetik og Didaktik*. Didaktiske studier bind 6: 5–33. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Pedersen, K. 1999. *Æstetiske lære- og billedprocesser. Et bidrag til afklaring af centrale begreber og forståelse vedr. æstetiske lære- og billedprocesser*. Billedpædagogiske Studier 1, København: Danmarks Lærerhøjskole, Center for Billedpædagogisk Forskning.
- Pedersen, K. og Hohr, H. 1996. *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. Viborg: Dansk Lærerforeningen.
- Rautio, P. 2010. *Writing about Everyday Beauty in a Northern Village. An Argument for Diversity of Habitable Places*. Ph.d. afhandling. Faculty of Education. University of Oulu.
- Rubow, C. 2003. Samtalen. Interviewet som deltagerobservation. I: Hastrup, K, red. *Ind i verden – en grundbog i antropologisk metode*: 227–245. København: Hans Reitzels Forlag.
- Skervheim, H. 1957. *Deltager og tilskodder*. Oslo: Oslo Universitet.

Henriette Klitnæs er cand. pæd. i generel pædagogik og lektor på VIA University College, Pædagoguddannelsen Aarhus. Faglige interesseområder er dagtilbudspædagogik, filosofiske, fænomenologiske og hermeneutiske dimensioner i pædagogik, spændingsfeltet mellem pædagogik og æstetik og æstetiske læreprocessers teori og praksis. Aktuelt deltager hun i VIAs Forsknings-udviklingsafdeling i to programmer: Børne- og Ungdomskultur, æstetik og pædagogik og Undringsbaseret innovation. Desuden arbejder hun på en ph.d.-projektbeskrivelse vedrørende børnekultur som æstetisk praksis.

Henriette Klitnæs, VIA Pædagogik og Samfund, Campus Aarhus C, Ceresbyen 24, DK-8000 Aarhus C, Danmark. Email: HKL@VIA.DK.