

Hæfte 1

**FOLKLORE I INSTITUTIONER**

Når institutioners grænser udfordres med kompleksitet, modstandsarbejde og subjektivitet

i kucheza og traditionelt legetøj

Masterafhandling i Børne- og Ungdomskultur

Æstetiske Læreprocesser og Multimedier

Syddansk Universitet 2012

**af Anders Jørgensen**

Vejleder: Herdis Toft - Eksamens nr. 301486 – Bedømmelse: 10

Dette er ”Directors cut” – dvs. en udgave med tilføjelser (markeret med mørkeblå) og mindre (ikke markerede) rettelser i forhold til den bedømte udgave.

**Hvilke mekanismer og fænomener i folklore og mesterlæren, adskiller sig fra læringsstilen i småbørneinstitutioner?**

**Anvendelighed i institutionelle rammer?**

**Hvad folklore gør ved børnenes læring?**

Foto og kollage: A. Jørgensen

**TAK TIL**

Jeg vil gerne rette en tak til Mette Lise Bengaard, Morten Ejsing og Abelone Bregninge for korrektur og sparring, Helena Hansson for uundværlig sparring og råd til strukturering i skriveprocessen.

Til børn, personale og forældre i Dommerparkens børnehave Kbh. NV retter jeg en stor tak for velvilje og tålmodighed i forbindelse med de foretagende observationer.



**Folklore i institutioner**

Når institutioners grænser udfordres med kompleksitet, modstandsarbejde og subjektivitet

i kucheza og traditionelt legetøj

**HÆFTE 1**

PROLOG 2

1 INDLEDNING og PROBLEMFORMULERING 3

2 METODER 4

3 PRÆSENTATION AF TEORI 9

3.1 Fornuften og traditionernes betydning i læring 9

3.2 Definition af grundlæggende læringsmodeller 10

3.3 Når legen møder de institutionelle grænser 13

3.4 Legebegreber 13

3.5 Æstetik og pragmatisme 14

3.6 System og livsverdenen 15

3.7 Kompleksitet og sameness, modstand og kreativitet 16

4 Praksisfællesskaber – lærende fællesskaber 18

4.1 Praksisfællesskaber i børnehave 21

4.2 Delkonklusion 25

4.3 Traditioner og mesterlærer 27

5 ANALYSE AF FOLKLORE 29

5.1 Folklorens infrastruktur 30

5.2 Kucheza 31

5.3 Folklorens *Formler* – *Maria alehe,* et eksempel 31

5.4 Folklorens struktur og funktion 34

5.5 Dansk børnesangskat – en analyse 36

5.6 Delkonklusion 38

6 TRADITIONELT LEGETØJ 39

6.1 Definitioner af traditionelt legetøj 41

6.2 Folkloristisk struktur i den traditionelle legetøjskultur 44

6.3 Funktionen afspejlet i legen 45

6.4 Genbrug af materialer og kultur 46

6.5 Værkstedet og pædagogens rolle 48

6.6 Praksiserfaringer med folkloristisk legetøjskultur i institutioner 50

7 EVALUERING 52

8 KONKLUSION 55

PERSPEKTIVERING 59

9 ENGELSK RESUME 61

10 NOTER 63

**APPENDIKS**

**11** **OVERSIGT AF FIGURER og MODELLER -** Illustrationer, skemaer, grafiske og tekstuelle modeller 65

**12 LITTERATUR** 66

**13 FORKORTELSER, MARKERINGER og BEGREBSAFKLARING** 68

**14 OVERSIGT OVER BILAG, TEORIER, ANALYSER, OBSERVATIONER og EMPIRI**  72

**HÆFTE 2**

**Bilag 1: TEORIER, MODELLER & BEGREBER -** Analyser, uddybninger og diskurser

Bilag 2: FOLKLORE – Forskerfortællinger, analyser og diskurser

**HÆFTE 3**

Bilag 3 - 6: **AFSKRIFTER AF VIDEOOBSERVATIONER**

**OMTALTE og ANVENDTE FOLKLORISTISKE ARTEFAKTER *-* Tekstuelle beskrive+lser**

Bilag 7 Udpluk fra ***SHAGEMBES AFRIKANSKE* SANGBOG**

Bilag 8 - 24: **TRADITIONELT LEGETØJ** - tekstuelle beskrivelser

Bilag 25: **Observanderne**

**PROLOG**

Baggrunden for denne afhandling er en række af enkeltstående oplevelser, billeder, erkendelser og udviklingsbaner som ikke alle fremgår af teksten, men som nok kan bidrage til en dybere forståelse af afhandlingens motivation, analyser og konklusioner. De kan umiddelbart virke usammenhængende og rettet i forskellige retninger, men indgår alle i det erkendelsesmæssige netværk som på *rhizomatisk* vis krydses og *beliver* følgende hypoteser, analyser, synteser og konklusioner.

Da jeg for 25 år siden begyndte med at anvende folklore i børneinstitutioner, mødte jeg en 6årig dreng med en tragisk historie (lad os kalde ham ”Karl”). Han havde kort forinden mistet begge sine forældre med få måneders mellemrum i motorcykelulykker. Det havde forståeligt nok påvirket ham markant. Han havde meget svært ved at sidde stille, kravlede op alle steder og løb ofte ind i små-konflikter. Da jeg introducerede *kucheza kultur* i form af tanzanianske trommedans i fritidshjemmet, kastede Karl sin kærlighed over lilletrommen. Jeg husker, hvordan jeg forsøgte, at lærer han den senere omtalte ”*gatalop-rytme*”. Han lavede noget lignende blot i dobbelt tempo, men han kunne til gengæld holde rytmen nogenlunde stabilt. Jeg sagde: ”Du gør ikke som jeg siger, men det er skide godt. Bli´ ved med det!”. Det gjorde han så i et par måneder (dér arbejdede jeg kun i 3 mdr.), uden at interessere sig for dansen, som pigerne til gengæld gik meget op i.

Det endte med at vi blev inviteret ud at optræde for bl.a. for Cityforening på bytorvet og ved en Ulands-udstilling for Røde Kors.

Jeg havde arbejdet med en blanding af koreograferede forløb og små enkeltstående rytmeskabeloner, som vi (dvs. pigerne) havde leget med at improvisere over og opfinde nye bevægelsesformer til, guidet af mig og illustreret af fortællinger fra mine oplevelser på studierejser til Sukumastammen i Tanzania. Til den sidste opvisning havde vi været hele programmet igennem, pigerne havde lavet deres velforberedte ”improvisationer” og der opstod et lille tomrum, hvor jeg spurgte om der var flere der ville lave improvisationer. Det var i den situation, at han så et rum, som han kunne give mening ved at kombiner hans, nu koordineret energi, den rytmiske træning ved trommen, observation af de mange variationsmuligheder i dansen, de få motoriske erfaringer han havde fra fællesdanse samt de mange sociale erfaringen med talrige øve-situationer og opvisninger med deres begrænsninger og muligheder(*situerede læring* om skabelse af *mening*). Disse læringsbaner krydsede hinanden den dag i et fælles punkt og *belivet* af hans fantasi blev de til handling. Han smed sine trommestikker, sprang ind i midten af cirklen, satte trommeslagerne i gang, kastede sig ned på gulvet og ”ormede” sig frem og snurrede rundt som en kompasnål på nordpolen i takt til trommerytmerne. Han leverede en af de mest fantasifulde, rytmesikre og ”afrikanske” solo-improvisationer, som jeg har set hos danske børn.

Jeg har set det mange gange siden – at børn som Karl, der af forskellige grunde har ”for meget” fantasi, følelser og energi til at kunne *indordne* sig en almindelig institutions-hverdag, blomstre op og bliver mere fokuseret og konstruktiv, når de møder den traditionelle kulturs pædagogik. Det er hvad end de får mulighed for at slå på trommer, synge og lave dansesoloer, lytte til traditionelle historier eller lave legetøj med sav, hammer og kniv. Dvs. oplever den måde *folkloren skaber mening.* folkloren kan noget med børn, der mangler rum og guidning for at udtrykke sig og sætte spor, med – for dem – klare meningsgivende strukturer og rollemodeller, der kan lærer dem at møde og takle kraft og modstand. Det har tilsyneladende særlig stor betydning for dem, som lider at det, jeg betegner ”fraværende-far-syndromet”.

*Folkloren* kan noget som inkluderende pædagogisk værktøj – Hvad og hvorfor vil jeg forklare med denne afhandling.

**1** **INDLEDNING og PROBLEMFORMULERING**

***Dine børn tilhører ikke dig,***

***de er sønner og døtre af selve livets længsel***

***De kommer gennem dig – men ikke fra dig***

***Og skønt de er hos dig, tilhører de dig ikke***

***Du kan give dem din kærlighed – men ikke dine tanker***

***Du kan huse deres legemer – men ikke deres sjæle***

***For deres sjæle er morgendagens land,***

***som du ikke kan besøge selv i dine drømme***

***Du kan stræbe efter at ligne dem – men forsøg ikke at gøre dem lig dig***

***For livet går ikke tilbage og tøver ikke ved i går.***

Uddrag af en af de mange oversættelser og variationer der findes af den libanesisk-amerikanske digter Kahlil Gibransdigt ”*Tal til os om børn*” også betegnet *Bue og pil* fra 1923.

Hvis man forsøger at gøre børnene lig sig selv, stopper man udviklingen. Man begrænser muligheden for at imødegå nye udfordringer med ny information, for det er muligheden for at udveksle information der skaber udvikling.

Det *skolastiske* individuelle læringssyn opfatter samarbejde som snyd og udveksling af information med omgivelserne som unødig distraktion. Det kan sammenlignes med udviklingshistoriens første lange periode[[1]](#endnote-1), på ca. 2 mia. år, hvor udviklingen var båret af encellede organismers begrænsede innovation og derefter ca. 1,5 mia. år med flercellede organismers samarbejde. Men først for lidt mere end ½ mia. år siden kom der fart i udviklingen, da livet udviklede kønnet formering og der igennem mulighed for udveksling af information med andre organismer. De kan hermed reproducere egne og andres overlevelsesstrategier og ikke mindst kombinationer og innovationer heraf. Indenfor en relativ kort periode – på omkring 50 mil. år i *Den kambriske eksplosion –* opstår en hidtil uset eksplosion af artsrigdom og kompleksitet, som skaber grundformerne for de arter der lever i dag[[2]](#endnote-2). For mellem 23 og 5 mil. år siden opstod de første primater. Med en parallel til den cellulære udviklingshistorie, menes det blandt nogle evolutionsforskere at være Homo sapiens´ evne til at tale og frembringe kunst og kultur – dvs. evne til at udveksle information – der er en af de vigtige årsager til menneskehedens *Store spring fremad* [[3]](#endnote-3)

for ca. 50.000 år siden.

Denne udvikling er ikke kun opstået ved at nye overlevelsesstrategier er opstået ud af det blå, som de encelledes mutationer. De store spring frem opstår ved nye blandinger af gamle strategier, eller ved en kombination af nye og gamle strategier. Først når en mutation fungerer i en eksisterende genkombination og biokemisk kontekst bliver den reproduceret – Det er det vi i pædagogikken betegner som *kreativitet* – når nye tanker og måder vokser ud af det kendte, og *innovation* når det virkelig breder sig. Det ved vi godt i teorien, men har tilsyneladende svært ved at implementere det i praksis i vores skoler og institutioner. Vi spørger hvorfor og bruger begreber som *Det pædagogiske paradoks* for at beskrive de heraf affødte disharmonier.

Det kan være svært, ja nærmest umuligt, at planlægge *det nye*. Det bestemmer selv hvornår det kommer. Men vi kan planlægge et åbent læringsmiljø, som giver gode muligheder for at kommende generationer kan kombinere den viden og de ressourcer vi allerede har, med deres egne uudgrundelige påfund. Det gør man ikke med *skolastisk målstyret og determineret undervisning,* men med en struktur og praksis, der kombiner det kendte med det nye. Det kan gøres ved at benytte kendte *formler* i en mangfoldig og kompleks struktur kombineret med en *funktion,* som giver værktøj til at skabe *det nye* med *improvisation og variation,* ved at ændre på det kendte eller inddrage noget nyt*.*

*Formler, funktion og improvisation med råstof* er netop en beskrivelse af *folklorens* læringsdesign og mekanismer. Det er samtidig et læringssyn, der har værktøj til at arbejde med *det pædagogiske paradoks*.

**Problemformulering**

Hvad sker der, når folklore implementeres i en småbørneinstitution – konkretiseret ved anvendelse af den musikalsk/kropslige kucheza-kultur og leg med og fremstilling af traditionelt legetøj?.

**Emneafgrænsning**

Denne afhandlings formål, er at vise:

* hvilke mekanismer og fænomener i mesterlæren og folklore, der adskiller sig fra læringsstilen i småbørneinstitutioner?
* hvad de kan bruges til i institutionelle rammer?
* hvad det gør ved børnenes læring?

1. **METODER**

**Empirisk metode**

Afhandlingens empiri bygger på feltobservationer af folkloristisk baserede aktiviteter i en småbørneinstitution. Jeg har valgt at benytte videooptagelser og observationsnotater, fordi de har givet mulighed for en forholdsvis nøgtern observation af forløb og fænomener samtidig med at jeg selv har kunne være observand som projektafvikler og pædagog. Da børnene og pædagogen (undertegnede både som pædagog og forsker) var vant til videoobservationer fra tidligere forskningsprojekt (Jørgensen 2010b) var aktiviteten stort set upåvirket af observationsmetoden. Den efterfølgende afskrift muliggør en distanceret analyse af et tekstuelt evidensbaseret materiale og sikrer observandernes anonymitet. Grundet den skriftlige forms ineffektivitet i et miljø med 2/3 to- eller fremmedsprogede familier, har jeg valgt ikke at indhente tilladelser til offentliggørelse af billedmateriale. Jeg benytter kun fotomateriale[[4]](#endnote-4)

med tidligere indhentet tilladelser i det offentliggjorte materiale. Indledningsvis information til forældre og børn, samt sikring af deres accept er foretaget mundtligt.

Jeg sammenstiller empirien med forskningsfortællinger fra andre relevante observationer, som ikke kunne optages på video. Fx bygger en del af mine analyser af Kucheca-kulturen på retrospektive observationer fra studierejser i Tanzania, hos Sukumastammen i Mwanza-regionen i 1987, 1995 og 1996, såvel som her i landet gennem praksiserfaringer med freelance kulturformidling siden 1988. Dvs. subjektive og erfaringsbaserede deltagerobservationer foretaget i mange forskellige kontekster.

Billy Ehn og Orvar Löfgren (1996) beskriver denne rolles dualitet i artiklen: *Vardagslivets etnologi* ”…*(*

*Rollen) växlade alltså mellan att absorberas av det sociala liv han studerade,… och att ta et steg åt sidan för att med både videokamerans och den etnologiska blickens hjælp, distanserat analysera det han såg*”.

Den anvendte model for den empiriske metode er G.W. Berglunds (1985) model for *Etnografiske ansats*:

Citat fra artikel af Jan Kampmann (2000 s.14):

* *”Etnografisk forskning er naturalistisk, dvs. sker i naturlige situationer.*
* *Etnografisk forskning indebærer en fænomenologisk tilgang.*
* *Etnografisk forskning betoner kontekst og har en holistisk tilgang.*
* *Etnografisk forskning er multimodal, dvs. anvender en varierende opsætning af dataindsamlingsteknikker”.*

Her udover består empirien også af en etnologisk samling af traditionelt legetøj indsamlet på nævnte studierejser i 1987, 1995 og 1996 til Tanzania og Kenya, samt effekter købt på internationale markeder, samlet og fremstillet på baggrund af research i litteraturen eller overleveret mundtligt og visuelt fra andre[[5]](#endnote-5). De har i observationsfasen været benyttet som legeeffekter[[6]](#endnote-6) og konkrete forslag til værkstedsprojekter i form af kopier og originaler.

Da denne afhandlings formål ikke er en beskrivelse af hele feltet af *traditionelt legetøj*, men at beskrive de hovedtræk der har betydning i institutionelle rammer, har jeg kun medtaget tekstuelle beskrivelser at 17 typiske eksempler i bilag 8 – 24 og beskrevet resterende omtalte artefakter med foto. Mere omfattende materiale er beskrevet af Jørgensen 2001 og 2011b og på www.shagembe.dk.

Ligeledes foreligger tekstuelle beskrivelser af benyttede og relevante musikalske artefakter i form af tekster, med markeringer af rytmer, bevægelser og rollefordeling mellem forsanger og kor, som bilag [[7]](#endnote-7).

**Evaluering af empiriske metoder**

Trods den relativt høje grad af objektivitet i det empiriske materiale med videodokumentation og konkrete indsamlede artefakter, er der i den antropologiske *fænomenologiske* empiri en grundlæggende subjektiv og hermeneutisk vinkel. Allerede i valget af felt for videodokumentation og notater foretager jeg et subjektivt fravalg, og tolkningen af data vil desuden være påvirket af mine intentioner, selvblindhed og subjektivitet. Til gengæld kan netop denne stærke relation og erfaringsgrundlag med feltet være den faktor der gør, at jeg har øje for den”*forskel der gør en forskel*” *[[8]](#endnote-8)*.

Jeg har valgt at benytte video, opfattet som den mindst subjektive observationsform, for at forbinde teorier og retrospektivt erkendte observationer med børnenes *naturlige* virkelighed, i modsætning til interviews og spørgeskemaundersøgelser. Med observandernes meget svingende danskkundskaber, ville der være en stor sproglig usikkerhed ved de konklusioner, der udledes af observandernes svar.

Mange længere passager i videooptagelserne har været enten ubrugelige eller svære at aflæse, fordi legen foregår udenfor kamerafokus eller for langt væk til at få enkelthederne med. Jeg har i et par tilfælde valgt at bruge kameraet håndholdt, hvilket kan gøre indholdet mere udspecificeret, konkret og proces-kontinuerligt, men gør udsynet mere subjektivt. Derfor har jeg oftest benyttet kamerastativ, fordi det giver et objektivt rum- og tidsmæssigt snit, og tilmed været nødvendig, fordi jeg selv var observand.

Det har været hensigten at vise fænomener indsamlet og opbygget gennem års studierejser og praksiserfaring, som ikke har været mulig at dokumenterer med video og logbogsnotater, bl.a. fordi de ikke afgrænser sig til enkeltstående observerbare situationer, men udspiller sig over tid og derfor ofte først erkendes efterfølgende. Derfor har jeg arbejdet *multimodalt.* Jeg har kombineret de aktuelle videoobservationer med retrospektive forskningsfortællinger fra Tanzania, der beskriver råstoffet og det oprindelige felt samt andre erfaringer med folklore i DK og institutionelle kontekster.

At de anvendte artefakter hovedsageligt var overleveret til mig ved folkloristisk tradering og tilegnet i en praksis med formidling af materialet og kulturen til danske børn og unge, har haft betydning. Det er materiale, som jeg har særlig professionelle erfaringer med at formidle og tilpasse, til forskel fra en ikke erfaren udefrakommende, som vil efterprøve mine konklusioner. Men da det handler om kultur traderet af mennesker og deres fortolkningsbaserede tilpasning, er det umuligt at komme uden om det subjektive element. Til gengæld kendetegnes dette materiale netop ved dets forholdsvis lette faglige tilgængelighed, for såvel modtager som formidler, grundet sit deltagerperspektiv. Dette skal ses i forhold til et bookloristisk produkt, såsom en nedskrevet tekst med noder eller en teknisk instruktionstegning. Folkloren kræver ikke særlige kreative evner, udover hvad der er nødvendig ved lignende musiske aktiviteter. Det er min intention at udlede nogle generelle træk ved læringsstilen i de konkrete anvende ”folkloristiske fagdiscipliner” – Musik og bevægelse i form af *kucheza* og *traditionel legetøjskultur* – som også kan overføres til andre fagdiscipliner i institutioner og skoler.

**Anvendte teorier, analysemodeller og begreber**

Denne afhandling hviler elementært på den positivistiske tradition med brug af evidensbaseret empiri – dog ikke af kvantitativ målbar, men af fænomenologisk karakter. Som naturlig følge heraf foretages analyserne med et antropologisk fortolkningsbaseret hermeneutisk syn. Jeg har bestræbt mig på at bygge mine analyser på *multimodalt* og tværfagligt materiale fra sociologi, pædagogik, filosofi, forskning i børnelitteratur, musik og æstetik, pragmatisme, håndværk, historie, antropologi, udviklingsbiologi og poesi. Med et teoretisk grundlag i disse fagdiscipliner og deres teoretiske modeller kombineret med observationer har jeg analyseret et bredt spekter af læringen og æstetikkens *fænomener* med en *naturalistisk* vinkel og et *holistisk* grundsyn.

Min opfattelse af traditionel kultur og børns kultur bygger grundlæggende på Herdis Tofts (1999) litteraturhistoriske og antropologiske kulturbegreber hhv. *Folklore, - Booklore,- Medialore* [[9]](#endnote-9) .

Med Jørgen Gleerups (2009) videnskabsteoretiske gennemgang fra positivisme over modernisme til postmodernismen og med terminologi fra den pædagogiske diskurs, beskriver jeg udviklingen frem til *Frankfurterskolens systemkritik* og *Den kritiske teori,* mht. forståelsen af intersubjektiverelationer,processuel *emergent viden* og *det pædagogiske paradoks*.

For at beskrive læringens infrastruktur og dynamik som en dualistisk, ikke altid lineær, men også cirkulær og vekslende proces, benytter jeg Etienne Wengers (1998) forskning i læring i med modellen *Infrastruktur i læring*. Dertil benytter jeg terminologi fra Dreyfus og Dreyfus model for den *Menneskelige læreproces*, Bent Flyvbjergs kritik af samme og hans tilføjelse af læringsrollen *Fornyeren* (1990), David A. Kolbs model for *Læringscyklus*(1975) og den *socialøkologiske* [[10]](#endnote-10)model *Lemniskaten,* som Vejlgaard og Elm (1998) knytter til børnepsykiater og pædagog Bernhard Lievegoed.

Legen og kulturens, ikke mindst børnekulturens, forhold til læring og institutioner diskuteres med Flemming Mouritsens legeteorier og Beth Junckers(2006) forskning i æstetikkens betydning i børnekultur. Jeg anvender Mouritsens begreber om *kultur for børn, kultur med børn* og *kultur af børn* (1996) og definition af børns folkloristiske legekultur som bestående af *improvisation* over *råstof, formler og funktion*. Legens former definerer jeg ud fra Roger Caillois´ modeller (1958)for de seks *Legeformer* og *Fire karakteristika for spil, ludus og paidia* relateret til Howard Gardners model for *De mange intelligenser –* forkortet DMI (1983) [[11]](#endnote-11).

Med de tyske sociologer Max Webers systemkritik (1904) og Jürgen Habermas` teorier om *livsverden og systemverden* (1962, 1997) og med Junckers (2006) beskrivelse af Mouritsens forskning i børnekultur analyseres institutionernes rationalitet og systemets kolonialisering af børnenes virkelighed

Ud fra Richard Sennetts (2008) forskning i håndværkets historie og byarkitekten Aldo van Eyck arbejde med byfornyelse (Amsterdam 2002), Juncker og Perry Nodelmans (på dansk 1996) forskning i børnelitteratur beskriver jeg begreberne flertydighed, kompleksitet og *sameness* samt deres betydning for lærerprocessen. Jeg beskriver betydningen af arbejde med *modstand* i faglighed og i pædagogik på grundlag af Sennetts analyser af John Dewey teorier. Det uddybes af Lene Tanggaards kreativitetsmodel (2010), for ”treenighed” med begreberne *fordybelse, eksperimenter og modstand.*

Webers teorier om *styring & støtte i organisationer,* beskriver de dilemmaer, paradokser og balancer mellem formynderi og udvanding, der ligger i pædagogens hhv. *autoritære, guidende, støttende & uddelegerende* rolle, som betydende faktorer når der arbejdes med kompleksitet, subjektivitet og *affekt*.

Med udgangspunkt i Etienne Wengers (1998) konstruktivistiske og pragmatiske teorier for læring i arbejdende fællesskaber og hans model for *Praksisfællesskaber* (forkortet *PF*), eksemplificeres fællesskabets forhold til subjektivitet og emergens med tre observationer. De viser æstetikkens forhold til de institutionelle grænser og kompleksitetens betydning for inklusion samt PFs *forhandling* af æstetik, kompleksitet og subjektivitet*.*

Jeg beskriver mesterlæren i relation til Junckers forskning og Thomas Kuhns teori om paradigmeskifter samt Wenger, Sennett og Tanggaards analyser af betydningen af *fordybelse* og *indordning* i faglige tradition og erfaringer. Dertil påviser jeg paralleller mellem *folkloren, legen og mesterlæren* og deres basis i *Livsverdenen* og æstetikken og traditioners betydningen for *det pædagogiske paradoks*.

Ud fra Mouritsens begreber for børns *egenkultur,* som parallel til Wenger og Tanggaards modeller for ”treenighed” i læring og kreativitet, beskriver jeg *folkloren* fra Den 3. Verden. Jeg beskriver dens værktøjer til at arbejde med *tingsliggørelse, modstand, æstetik og affekt* indenfor musik og bevægelse samt den manuelle produktionog håndtering af *Traditionelt legetøj,* som en pragmatisk og æstetisk mesterlære.

Med en analyse af den tanzanianske *Kucheza-*kultur, ud fra observationer foretaget i Tanzania og Danmark, samt en analyse af et musikalsk artefakt, *Maria alehe* [[12]](#endnote-12), opbygger jeg en model for *Folklorens skabelse af mening*. Modellens struktur bygger på Wengers deltagerperspektiv og Webers konstruktivistiske pædagog/institutions-perskektiv. Modellen beskriver: *Rollemodel/guidning, Kopiering/autoritet, Improvisation /uddelegering* og *Fragmentering/støtte,* som meningsskabende faktorer samt betydningen af anvendelsen af *største* og *mindste kraft* i processens *Fokus; Paidia og Ludus* i *Formen; Deltagelse og Tingsliggørelse* i *Faget; Identifikation og Forhandling* som elementer i *Fællesskabets* praksis.

Med en analyse af en stikprøveundersøgelse af de sædvanligt anvendte sange i børnehaven (formidlet af *Det børnekulturelle system*[[13]](#endnote-13)) foretaget på grundlag af *Folklorens skabelse af mening*, analyserer jeg, den folkloristiske kontekst. Jeg analyserer folklorens betydning for inklusion, oplevelsen af mening, deltagelse af børnene og mulighed for takling af *affekt* og *paidia* samt pædagogen/institutionens evne til både at benytte den *guidende, autoritære, støttende* og *uddelegerende* rolle.

Jeg definerer *den traditionelle legetøjskultur* med Tofts *lore-begreber* som *kultur af børn* på grundlag af populær-pædagogiske skrifter fra humanitære organisationer[[14]](#endnote-14) og egne tekstuelle beskrivelser af indsamlet materiale7.

Legetøjsformerne beskrives i kategorier ud fra deres funktionalitet, på grundlag af den i afs. 3.4 beskrevne syntese af Caillois´ lege - og spil- former og Gardners DMI, med referencer til Arene -Thompsons typeregister for folkeeventyr og fortællinger[[15]](#endnote-15).

Det metafysiske element i genbrug beskrives ud fra folklorens *traderings*-begreb. Den fysiske side af genbrug beskriver jeg med observationer i relation til institutionernes karakter af *kontekstløshed* med referencer til Mouritsen og Wengers kritik af institutioners grænser.

Med udgangspunkt i Wengers model for *PF* analyserer jeg en observation af en opbygning af et *Værksted på stuen*[[16]](#endnote-16). Den viser *designts* faciliteter, rolle og de udfordringer af institutionens grænser. Jeg beskriver *grænseaktiviteter* og mødet med *modstand* og dens betydning for samspil, fællesskab, gensidig bekræftelse og hjælpsomhed bl.a. fra medhjælpende ”ældre”.

Jeg beskriver den traditionelle legekulturs håndværksmæssighed i arbejdet med æstetisk og pragmatisk bekræftelse, *belivning* og *modstand* med referencer til *Lemniskaten,* Wenger og *PF*s terminologi, Howards begreb *mønstergenkendende kompetence[[17]](#endnote-17) og den praktiske dimension*.

Ud fra personlig praksiserfaring med formidling af traditionel legetøjskultur beskriver jeg hhv. det æstetiske og pragmatiske, det sporsættende og formgivende elements betydning for identitetsdannelsen hos hhv. piger og drenge. Og jeg beskriver betydningen af at arbejde med *modstand* og *største og mindste kraft*, og det folkloristiske genbrugsværktøjs cirkulære lærerproces med Ivar Bjørgrens model (1992) for *Den fuldstændige lærerproces*. Den inkluderende effekt beskrives i relation til Gardners *DMI*, og med begreberne for arbejde med modstand, PF samt det antropologiske og konstruktivistiske undervisningssyn.

**3 PRÆSENTATION AF TEORI**

Vi kan have svært ved at forholde os til det nye ukendte. Men det nye udspringer altid af det gamle, hvad end det er som udvikling af eller reaktion mod. Derfor er det vigtigt, for at erkende det nye, at forstå hvordan vi forholder os til det gamle, og hvilke muligheder det giver, for at det nye kan spire.

En stor del af den voksne danske befolkning er vokset op med Klaus Rifbjergs Roman *Rend mig i traditionerne* som fast pensum i vores dannelse. Titlens budskab er udtryk for den røde tråd i det modernistiske menneskes grundlæggende værdier. Gammelt er yt, nye ting og nye ideer er per definition altid godt og det højeste mål er at kunne sige som Pinocchio: ”Der er ingen bånd der binder mig”. Vi kan befri os af erfaringen og traditionernes bånd og tænke os til noget bedre – en forherligelse af fornuften.

**Jeg vil undersøge, hvor traditionerne blev af i vores opfattelse af læring, med følgende spørgsmål: Hvilken rolle spiller den traditionelle kultur i form af *folklore* i vores børneinstitutioner? Men for at besvare det spørgsmål, vil jeg først beskrive baggrunden for, hvor vi er i dag, de teorier der ligger til grund herfor og dem jeg vil anvende i mine analyser.**

**3.1 Fornuften og traditionernes betydning i læring**

Livets udviklingshistorie viser os hvor grundlæggende udvekslingen af information er for udvikling, og K. Gibrans digt udtrykker skismaet mellem de kommende generationers rationale og ret til selv at danne sig deres egen mening og ”de gamles” værdi som afsæt, og begrænsning i forståelsen af børnenes oplevelse af mening. Det er mit afsæt i *Det pædagogiske paradoks,* som udtrykker det skisma, der ligger i at man forsøger at selvstændiggøre barnet, ved at umyndiggøre det. Paradokset indeholder svaret på mange pædagogiske problemer – dvs. forklaringen, men ikke løsningen. Den ligger i barnet engagementet og mening med læring – om det er sjovt, spændende, sejt eller interessant.

*Oplysningstiden* skabte et informationsmæssigt boom, men set fra et antropologisk konstruktivistisk undervisningssyn, også en autoritær *skolastiske* pædagogik løsrevet fra både arbejdslivet og livsverdenens kontekst, og den betragtede traditionel kultur som udannet, uvidenskabelig og ustyrlig. Det var måske nødvendigt den gang, men behovene er anderledes i nutidens medie- og informationssamfund. Med *moderniteten og hermeneutikken* nedtones autoriteten og den subjektive fortolkning styrkes, bl.a. som udtryk for bestræbelse på at ophæve den adskillelse af krop og ånd, teori og praksis, som fornuftens paradigme havde forårsaget.

For at forstå børnenes oplevelse af konsekvenserne af denne udvikling må børnenes kulturelle kontekst beskrives. I min terminologi er kultur formidling af både *æstetisk* og *pragmatisk* information. H. Toft beskriver *Folklore, Booklore og Medialore*, som hhv. *folklorens* mundtlige, sanselige, foranderlige og kollektive kultur, overfor *booklorens* eksakte tekstuel, boglig og individuel kultur og *medialoren* som multimediel formidling af information og kultur, der ligesom *folkloren* igen muliggør, at børnene bliver kulturelle aktører, fordi den erstatter meget tekstuel kommunikation med æstetiske sprog som børnene mestre i form af lyd, billeder og symboler.

Den vestlige verdens pædagogik blev opbygget ud fra *metafysikkens* adskillelse af krop og ånd, teori og praksis på grundlag af latinskolernes kontekstløse *skolastiske* og *bookloristiske* repeterende undervisning og på oplysningsidealet og kirkens opfattelse af dannelse som ”opfyldning af et tomt glas”. Men systemet magter ikke at selvstændiggøre gennem formynderi – at objektivisere for at subjektivere*,* som det udtrykkes med *det pædagogiske paradoks.* Selvstændighed var heller ikke den vigtigste dagsorden i det tidlige industrisamfund.

Først i løbet af 1900-tallet med *konstruktivismen* bl.a. formuleret af Frankfurterskolens *kritiske teori* og *pragmatismens erfaringspædagogik* bliver hele konteksten omkring børnenes læring inddraget. ”*Didaktisk og metodisk har positivismen lagt op til en undervisningsform, der prioriterer instruktion, belønning og straf, dvs. en mål-middel tænkning kombineret med kontrol. Hermeneutikken har vægtet den forståelsesorienterede dialog, mens den kritiske teori har vægtet erfaringsinddragelse*” (Gleerup s.19).

Læring handlede ikke længere om kun at fylde en vis mængde indhold på et tomt glas, men om at se det der allerede var, måden det blev brugt og hvad der kan suppleres med udefra. Læringen skal ud over en balance mellem teori og praksis også forholde sig til hele læringsmiljøet – dvs. *konteksten* for læring. Det handler om miljø og arv, læring gennem praksis og *tavs viden*, børnenes motivation, subjektive kulturelle og socioøkonomiske forhold – dermed også børns *livsverden* med deres egen kultur og folklore. Hele konteksten indeholder betydende faktor for børns læring og deres konstruktion af viden, færdigheder og identitet. Der blev sat ord på den *tavse viden* som ”den gode pædagog” altid har praktiseret intuitivt.

**3.2 Definition af grundlæggende læringsmodeller**

Med Wengers model for *Infrastruktur i læring* bliver den faktuelle viden og kontinuiteten med generationers erfaringer kombineret med børnenes subjektive fortolkende og æstetiske horisontale motivation. Wenger tager udgangspunkt i at oplevelsen af *mening* er forudsætning for læring og definerer det – jeg vil betegne *læringens treenighed* – som bestående af *fantasi, Indordning og engagement*. Han pointerer vigtigheden af fagtraditioner, men inddrager også rum for fantasi og udforskning, og som noget nyt engagementet, som tilfører et irrationelt, æstetisk, *ekstensivt* og ikke målrettet element til læring. Tilsammen er det med til at give børnene den nødvendige oplevelse af *mening.*

INFRASTRUKTUR I LÆRING

**Fantasi**

Orientering, afspejling, udforskning

**Indordning**

Konvergens, koordination, afgørelse

**Engagement**

Gensidighed, kompetencer, kontinuitet

**M E N I N G**

**Fejl! Henvisningskilde ikke fundet.**, viser en simplificering af den model Wenger viser i sit værk *Praksisfællesskaber* (s. 269)

Når *det pædagogiske paradoks* forstås som udtryk for manglende *mening* i pædagogikken, er der hermed et værktøj til at se paradokset som effekten af manglende rum for børnenes subjektive *engagement*. Paradokset er følgen af institutionernes intentionelle dannelse, pga. den *målstyrede undervisning* og dens manglende evne til at se børnenes leg og subjektivitet, som dermed efterlades som en *udefineret rest* af *ikke-viden* (Mouritsen s. 53). *Fantasien* og *udforskningen* repræsenterer den mening, der søger ud af kontekst eller kommer til udefra. *Indordningen* repræsenterer nødvendigheden af at tilpasse sig og koordinere med grundlæggende vilkår, muligheder, traditioner og erfaringer. *Engagementet* opleves når der er kontinuitet mellem børnenes virkelighed, kompetencer og *zone for næste udvikling* - Lev Vygotsky betegner *Zonen for nærmeste udvikling*, (som…) *det sted, hvor en opgave er for svær til at et barn kan løse opgaven på egen hånd, men mulig med hjælp fra en voksen eller mere udviklet jævnaldrende*” [[18]](#endnote-18).

|  |
| --- |
| Jeg konstaterer at *det pædagogiske paradoks* og børnenes oplevelse af pædagogikkens manglende *mening* skyldes den institutionelle *kontekstløshed*, fornuftens manglende rum for børnenes fortolkning og improvisation, og at traditioner og erfaring ingen betydning har. |

Læringsbegrebet er gået fra en hierarkisk lineær til en cirkulær vekslende bevægelse.

Dreyfus og Dreyfus definerer i deres ***model for den menneskelige læreproces*** i fem niveauer[[19]](#endnote-19), læring som en determineret vertikal proces, der beskrive elementer og faser i lærerprocessen – Man kunne sige, at modellen beskriver færdighedsniveauer eller færdighedstilstande med fem – og med Flyvbjergs tilføjelse, seks – hierarkiske ”arbejdstitler”, som afspejler forskellige måder at tilegne sig og udfolde færdigheder:

**Nybegynderen** - "Novicen”

**Den avancerede begynder**

**Kompetence** - eller **Den Kompetente**

**Den kyndige udøver**

**Eksperten**

***Fornyeren –*** Dvs. omformulering af relevante situationer, regler, problemer[[20]](#endnote-20) (Flyvbjergs tilføjelse).

Jeg konkludere jf. Flyvbjerg at Dreyfus og Dreyfus` model – med *fornyer* som sjette fase – kan bruges til at skitsere hvordan den enkeltes fremadskridende læring kan være, at bevægelsen er dynamisk og godt kan springe mellem alle niveauer, og at disse spring både kan skabes med rationel erkendelse og med improvisation, intuition og kreativitet. Modellen tager ikke tilstrækkelig højde for den kropslige læring og at ”*magtfaktoren altid er relateret til lærings- og færdighedsbegrebet*”. (Flyvbjerg 1990 s.34). Flyvbjerg beskriver vigtigheden af kropslig og processuel læring med observationer af innovative procesudvikling med implicit mesterlære i amerikansk og dansk ægproduktionens.

Kolb (1975) har med sin model beskrevet læring som en cyklisk bevægelse mellem teori og oplevelse og mellem praksis og erfaringer. Han mener at ”*læring, for at finde sted, skal gennemgå en fire trins cyklus: Oplevelse -> refleksion/observation -> abstrakt konceptualisering -> aktiv eksperimentering”*.

**Lemniskaten**

Som et alternativ til den lineare og cirkulære læringsopfattelse beskriver Lievegoed modellen betegnet *Lemniskaten,* der definerer interaktion mellem mennesker, som en udvikling, der svinger som et 8-tals-lignende bevægelse mellem flere poler (*teori / tanke – midler / vilje*) med èn berøringsflade, som er følelserne – *belivningen.* Det er den der giver processen energi til at fortsætte en ny cyklus med lidt ændret udgangs, kurs og slutpunkt, forårsaget af sidste svingnings erhvervet viden og erfaringer, samt omverdens ændrede påvirkninger. Fordi læring aldrig står stille – ikke mindst med postmodernismens foranderlige rum for børnenes æstetik og subjektivitet. Pædagogens virkelighed er som udviklingens natur, beskrevet af Heraclitus (535 f.kr.) med teorien – *Panta rhei [[21]](#endnote-21)* om altings foranderlighed – Med floden som billede med sit altid skiftende vand og lidt ændret løb – kan man sige at pædagogen ”*ikke to gange kan tage skridt i den samme strøm”* af praksis, affekt og motivation. Hver nye dag består af ”nye børn” og lidt ændrede udfordringer.

Lemniskaten

MÅL

IAGTTAGELSE

**TEORI**

Baggrund & holdninger

**”Belivning”**

Følelser harmonisering

**VILJE**

Aktivisme

**MIDLER**

Problemformulering første skridt til handling

**TANKE**

Idealisme

Fig. 2 *Lemniskaten* angiver en socialøkologisk udviklings model knyttet til Bernhard Lievegoed

Lievegoeds mest fornyende element i forhold til Kolbs model er hans betoning af det følelsesmæssige aspekt - *belivning*, som den motivation der bringer processen fra teori til praksis og tilbage igen, som tyngdekraften der sender pendulet ud i en ny bevægelse.

**Folklorens personlige udviklingscyklus**

Jeg har i min praksis som pædagog og kulturformidler, samt i de her omtalt observationer (beskrevet i *Elastik-plaskugle-innovation* - obs.4, og i bilag 2 afs. 1.3) oplevet læringsprocessen som en cirkulær bevægelse, der hele tiden begynder forfra med nye udfordringer. For det andet, som en til tider tværgående og forcerende bevægelse, som ikke nødvendigvis følger en opadstigende trappe-bevægelse, som Dreyfus & Dreyfus indikerer, her beskrevet med en grafisk fremstilling som en spiral med tværgående læringsveje – En *færdigheds-cyklus* :

Figur 3: Færdigheds-cyklus

**Novice**

**Avanceret begynder**

**Kyndige udøver**

**Ekspert**

**Fornyer**

**Novice**

**Novice**

Ved omkonfigurering og paradigmeskifte kan upåagtede kompetencer pludselig blive grundlæggende, og derved ændre læringsbaner og hierarki drastisk. Kulturen har det som legen. I sin søgen efter en forskel der gør en forskel bliver grænser afsøgt og undtagelser afprøvet, derfor er det også muligt at opleve uventede læringsbaner i (formoder jeg) alle retninger. Hver fase indeholder svingninger mellem teori og praksis og *belivningen* bringer processen videre til næste fase.

**3.3 Når legen møder de institutionelle grænser**

Mouritsen (s.16) skriver citat: ”*I dag forbinder vi umiddelbart leg og børn. De hører sammen som voksne og arbejde. Leg betragtes som en særlig barnlig aktivitetsform, og den opfattelse er et historisk og kulturelt fænomen. Man skal ikke særlig langt tilbage i historien (eller ud i verden), før det ser anderledes ud. Almuens mundtlige kultur for omkring 150 år siden var en art legekultur med et bredt spektrum af forskellige kropsligt og mundtligt traderede udtryksformer (fortælling, danse, sange, fester, lege osv.)”.*

Efter at barndommen blev skabt med oplysningstiden og skilt ud som den irrationelle alder, fulgte udskillelsen af den del af legekulturen der var *uproduktiv* og ikke skabte materiel værdi, som ”leg”. Den del der kunne give gevinst blev betegnet som spil eller spekulation. Den del der tilfredsstillede de voksnes behov for *affekt* blev kaldt sport & underholdning. I Mouritsens, Junckers og ikke mindst børnenes perspektiv er børnenes leg ikke *uproduktiv*. Børnenes leg består af *tingsliggørelse* forstået som skabelse af æstetiske produkter, der afføder stimer af kulturelle mønstre og uformelle lærerprocesser. Skulle man være i tvivl om graden af mening for børnene, skal man bare prøve at stoppe deres tingsliggørelse eller hører det ramaskrig der kommer, hvis der bliver sat en fod i deres sandslot [[22]](#endnote-22).

Børnene lever i nuet, men det gør ikke de anvendte kompetencer, skabte æstetiske mønstre og opbyggede sociale strukturer mindre meningsfulde og lærerige. Fordi de voksne ikke kan se det, betyder det ikke, at det ikke er der.

Vores syn på børnekulturen har – begyndende med 60erne og 70ernes frisætning og senest op til årtusindskiftet med Mouritsens og Juncker forskning i børnekultur og ”Det børnekulturelle system*”* – åbnet for et nyt syn på børn og kultur. Bevægelsen går fra kun at se *kultur for og med børn,* til også at se *kultur af børn* og dermed at erkende børn som selvstændige kulturelle aktører.

Børns leg adskiller sig fra *kultur for og med børn* ved måden. Den er – i modsætning til den kultur voksne planlægger – ekstensiv horisontal intuitiv fortolkende og grænsesøgende.

**3.4 Legebegreber**

|  |
| --- |
| Legen er frivillig og udføres derfor kun hvis den giver mening. Den kan skal forstås som en fantasifuld og eksperimenterende måde at tilegne sig viden og færdigheder i kombination med fordybelse og indordning i regler og naturlove, som skaber engagement – dvs. mening i læring. Det ses af at interessen mistes, når legens udfordringer mestres til fulde. |

Derfor kan legen også defineres ud fra de kompetencer, som den benytter sig af. Howard Gardner har defineret de grundlæggende menneskelige kompetencer med hans model for *De Mange Intelligenser* – forkortet DMI 9 – som også udspiller sig gennem forskellige legeformer. Jeg definerer DMI med 8 kompetencer:***Sproglige, Musikalske, Logisk / matematiske, Visuel / Rumlige, Kropslige, Personlige, Sociale***og den***Mønstergenkendende*** også betegnet den *naturalistiske intelligens* (analyse af *DMI* og *mønstergenkendelse* kan læses i bilag 1 afs.2.2 s.3-4)*.*

Jeg definerer syv *Legeformer* i relation til DMI og Caillois´ (1958) *4 karakteristika for spil – Agon* (konkurrence)*, alea* (chance)*, mimicry* (simulering) *og ilinx* (svimmelhed/sansebedrag)og *6 essentielle elementer i leg* – Frit valg (*Free*); - Afgrænset i tid & rum (*Separate*); - U-bundet & uforudsigeligt (*Uncertain*); - Uproduktiv, at konstruere uden nytteværdi (*Unproductive*); - Regelstyret (*Governed by rules*), og Repræsentation (*Make-believe*) (Caillois 1958 s.186 og 196).

De syv legeformer er - **Samle-leg** (*separate*) afspejler mønstergenkendelse; - **Konstruktions-leg** (*unproduktive* forstået som at producere uden rationelt formål) benytter rumlig / visuel kompetence; - **Færdighedsleg** (*agon og govend by rules*) udspilles gennem hhv. de musikalske og manuelle (fin)motoriske kompetencer; - **Leg med svimmelhed** (*ilinx, free*) grovmotorisk kropslig kompetence; - **Chancespil** (*alea*) appellere til den logiske kompetence; - **Repræsentations-leg** (*mimicry, make-believe*) benytter sociale kompetencer; - **Konkurrence-leg** (*argon*) bringer personlige kompetencer i spil.

En konkret leg vil i praksis bestå af kombinationer af flere kompetencer og legeformer. Dertil er der iflg. Caillois en polær dimension af det kontrollerende aspekt af legen, således at de enkelte legeformer bevæger sig mellem intensivitet, fuld kontrol og regelstyring – ***Ludus***i modsætning til ekstensivt, slip af kontrol og spontanitet *–* ***Paidia***. Analyse af Caillois´ teorier og Jørgensens model kan ses i bilag 1 afs.3*.*

**3.5 Æstetik og pragmatisme**

Jeg definerer *æstetik* som den *ekstensive*, sanselige og irrationelle modpol til den *pragmatiske* *intensive*, logiske og rationelle måde at opfatte mønstre – dvs. del af den *mønstergenkendende kompetence*. Når man fx studere et ternet mønster på en flisevæg, kan man konstatere med hvilken logisk rytme farverne og strukturer skifter, eller man kan opfatte ekstensive mønstre og sammenhænge på kryds og tværs med en irrationel æstetiske erkendelse.

|  |
| --- |
| *Æstetik* og *pragmatisme* er forskellige, nærmest modsatrettede, energier og værktøjer. Men de er ikke uforenelige dikotomier. De er endda afhængige af hinanden, som kinesernes modsætnings-begreb Yin og Yang, vil den yderste æstetik altid indeholde et grand pragmatisme – ellers ville kunstværket falde sammen. Og uden æstetikkens ekstensive kreativitet ville udviklingen stå stille, fordi de pragmatiske metoder ikke have den *belivning,* der har bragt udviklingen videre gennem nye lidt forskudte læringscyklusser. Det æstetiske og det pragmatiske er, trods deres væsensforskellighed, med et gammelt (både pragmatisk og æstetisk udtryk) ”to alen af samme stykke” [[23]](#endnote-23). |

**3.6 System og livsverdenen**

For at forstå de faktorer der er betydende for børnenes forhold til undervisningens indhold og læringsinstitutionernes rammer, må vi forstå Frankfurterskolens systemkritiske fundament, som bygger på en skelnen mellem *System* og *livsverdenen.*

Figur 4 - System og Livsverden - Oversigt over indikatorer for hhv. system & livsverden [[24]](#endnote-24):

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Indikator** | **System** | **Livsverden** |
| Institutioner | Stat, kommune, virksomheder | Familie, sociale relationer, netværk & lokalsamfund |
| Styringsmidler | Magt & økonomi, | Kommunikation – Inklusion/eksklusion |
| Kundskabsform | Eksplicit viden, Videnskabelighed | Eksplicit & Implicit viden, *tavs viden* |
|  | PRAGMATIK [[25]](#endnote-25) ÆSTETIK | |
| Producere | I systemet skabes materielle værdier | Reservoir af normer og uskrevne regler |
| Ideal | Rationalitet og effektivt, enshed | *Affekt*, Relation, Forskellighed |
| Midler | Målstyring, bureaukrati, Systemrationel logik | Kultur gir mening, Solidaritet, Identifikation |
| Kriterier | Kvantitet | Kvalitet |
| Relationer | Det upersonlige, det målte | Det personlige, Det følte |
| Udsyn | Vertikalt | Horisontalt |
| Metoder | Intensiv | Ekstensiv |

Livsverdenen benytter i høj grad æstetiske mønster i den altid løbende tolkning og forhandling af deltagelse, tilhørsforhold og medlemskaber. Det gør livsverdenen leveringsdygtig af æstetisk råstof gennem mode, trends, kultur og kunstidealer.

Systemet og livsverdenen udgør forskellige måder og arenaer, som ofte går i hver sin retning, men de er ikke nødvendigvis uforenelige modsætninger – dikotomier. De kan også gensidig bruge hinanden. Det afhænger af institutionens evne til at *afkoble* den totale styring, *frisætte* læringen og skabe komplekse læringsmiljøer og grænser, der også rummer de irrationelle og *uudgrundelige*.

Weber kritiserer de institutionaliserede systemer for at afspejle kapitalismens rationelle systemlogik. Han advarede mod ”*Modernitetens jernbur*”, en tendens til ”… *opsplitning af kundskaber og en fremtidig verden med specialister uden ånd og sensualister uden hjerte* (Weber 1904)[[26]](#endnote-26)”. Habermas uddyber Webers spor og konkluderer at: …"*Systemlogikkens instrumentelle handlemåde trænger ned i... livsverdenens kerne f.eks. omsorg for de afhængige, uddannelse og samlivsrelationer*." [[27]](#endnote-27)*.* Han betegner det som ”*systemets kolonisering af livsverdenen*”, og konkluderer at den ”*…kan resultere i patologier som meningstab, anomi* ([[28]](#endnote-28)) *og svækkelse af identitet. Patologierne opstår, når systemverdenens formålsrationalitet erstatter livsverdenens kommunikative rationalitet, og dermed formindsker den sociale integration*” [[29]](#endnote-29).

Mouritsen beskriver med sit antropologiske blik barndommen som noget, der kan *kolonialiseres* af systemet. Kolonialiseringen indebærer afvikling af en mundtlig kultur og anvendelse af sensitiv erkendelse samtidig med at den tekstuelle kultur og rationelle erkendelse udvikles – Mouritsen (1996 s.49) betegner fænomenet *Projekt afvikling****.***

Han skriver om konsekvenserne af dette forhold, at :”*…udviklingstænkningen inkorporerer ekspansivt barnet/legen, som objekt for instrumentalisering, og marginaliserer i sine beskrivelser en principielt* ***udefineret rest.*** *Producere særlige områder med* ***ikke-viden****. Fra disse områder slår ”noget” tilbage bl.a. som fejlfunktion (eller det betragtes som reservoir). Dette ”noget” kan være symptom på, at grænsen for systematisk rationalisering og instrumentalisering af opdragelsen er overskredet ”* (Mouritsen 1996 s. 53)*.*

For at takle en subjektiv og til tider affektpåvirket proces med modstand uden om *det pædagogiske paradoks* må institutionen og pædagogen være bevidst om balancen mellem styring og støtte, for at undgå hhv. formynderi, udvanding eller kaos, ved at kunne veksle mellem den *autoritære (med høj styring og lav støtte), den guidende (høj styring og støtte), den støttende (høj støtte og lav styring) og den uddelegerende rolle (lav styring og støtte) –* beskrevet af Weber med sin *Model for styring og støtte i organisationer* 26*.* Fordi en udelukkende *formynderisk og autoritære* undervisning uden *støtte, uddelegering* og *guidning* aldrig vil kunne give individet mulighed for selv at konstruere sin mening,og fordi læring sjældenviser sin hensigtsmæssighed i praksis, uden forbilleder, *styring og støtte* fra den erfarne.

|  |
| --- |
| Fordi legen, i form af børnenes subjektive og æstetiske fortolkning og horisontale afsøgning af virkelighedens fænomener, foregår i *grænselandet* og på *kanten* af institutionernes *afgrænsning,* udfordres institutioner fysiske og mentale meget skarpe og glatte rammer. De udgøres af mure, timer, gruppeopdeling, *aldersapartheid[[30]](#endnote-30)* (dvs. aldersopdeling) og isolerede *kontekstløshed* i forhold til omverdenen. Børnene reagerer ved at møde eller bryde grænserne med deres sanselige, ekstensive, horisontal afsøgning gennem fantasi, trods, oprør eller resignation, som udtryk for et uløst *pædagogisk paradoks.* Hvis man møder modstand i form at en glat mur uden omveje, sprækker eller trædesten til at klatre over, kan den kun forceres ved at sprænge sig igennem med *den størst mulige kraft* eller ved at resignere. |

**3.7 Kompleksitet og sameness, modstand og kreativitet**

Vores forståelse af hvad der foregår i dette *uudgrundelige* *subjektive og æstetiske grænseland* kræver forståelse af følgende forbundne fire fænomener: *Kompleksitet – Sameness – At møde modstand med hhv. største og mindste håndværksmæssig kraft –* og *Omkonfigurering.*

Med en analogi til naturens grænsefænomener (som fx en søbred) og på grundlag af byarkitekten van Eycks praksis konstaterer Sennett, at det er variationer, flertydighed og kompleksiteten i grænselandet der giver liv, diversitet, engagement og samspil. Han konkluderer (s.227):”*Hvis man tilføjer kompleksitet, kan det tilskynde folk til at engagere sig mere i deres omgivelser” …* fordi det også giver rum for *uudgrundelige* fortolkninger, mangfoldige identiteter i et læringens-landskab. Dette er en diametral modsætning til læringsinstitutionernes dominerende *aldersapartheid* med *målstryrede* ”enshed” og manglende fortolkningsdybder *–* dvs. *sameness* – beskrevet af Juncker (s.38) med reference til Nodelman. Det udtrykker at fx en børnekulturel tekst er så enkel og savner flertydige fortolkningsmuligheder, fordi den er målrettet en bestemt aldersgruppe. Den antropologiske parallel er –*Alders-apartheid* – at man opdeler børn i aldersgrupper fra vuggestue og hele vejen op gennem skolesystemet. Begrebet henleder opmærksomheden på en parallel til menneskerettighedsbegrebet, hvor en opdeling af racer, som for et par hundred år siden opfattes som naturbestemt, nu ses som et spørgsmål om menneskelige valg og vilje.

Sennett tager udgangspunkt i John Dewey, når han analyserer *modstandens betydning* i professionelt arbejde.

Han skriver om Dewey[[31]](#endnote-31) at han som pragmatiker mente:*”… at man for at få tingene gjort var nødt til at forstå den modstand, man støder på og ikke aggressivt fører krig mod den.”*(s. 228)– dvs. at anvende den *mindst mulige kraft* i stedet for den *størst mulige kraft*.

Sennett skriver (s. 224): ”*De færdigheder der knytter sig til arbejdet med modstand er kort sagt færdigheder i at omkonfigurere problemet til andre begreber, justere sin egen adfærd, hvis problemet varer længere end forventet, og identificere sig med problemets mest eftergivende element*”.

*Omkonfigurering* er en *kreativ* måde at skabe nyt ud fra en gammel *kontekst*, såvel som at inddrage det nye i kendte sammenhænge. Det kan pr. definition ikke foregå i et felt præget af *bookloristisk sameness,* pga. af karakteren at fastfosset entydighed – der er ikke noget der kan omkonfigureres. Uden flertydighed kan modstanden ikke overvindes med omkonfigurering.

Tanggaard konstaterer, at det er når *modstanden* overvindes med en kombination af *eksperimentering* og ”fuskeri”med *fordybelse* i traditioner eller fag at *kreativiteten* opstår.

Fig. 5: **KREATIVITETSMODEL** af Lene Tanggaard (s.14)

**Eksperimenter**

og fuskeri

**Modstand**

fra det materiale der arbejdes med

**Fordybelse**

i traditioner eller fag

**K R E A T I V I T E T**

Hun definerer (s.31) [[32]](#endnote-32) ”*kreativitet som fornyelse der gør en praksis bedre, mere effektiv og bæredygtig*”.

– Kreativiteten opstår hvor nye løsninger er nødvendige pga. *modstand* i materialet eller den sædvanlige problemløsning. *Fordybelse*i materialets beskaffenhed, fagets metoder og teknikker isolerer problemet, og løsninger findes ved at *eksperimentere*. Nogle gange må der ”fuskes” dvs. afviges i forhold til sædvanlige metoder.

Konsekvensen betyder for børnenes læringsmiljø, at det skal give dem mulighed for at møde modstand med anvendelse at både *største kraft* og *mindste kraft*. For pædagogens faglighed og praksis betyder det at hun kan modvirke modstandens negative konsekvens ved at arbejde med flertydighed og kompleksitet. Det giver mulighed for at flest mulig kan finde udfordringer med mening, uden om *det pædagogiske paradoks*. Med et aldersspredt læringsmiljø med forskellige grader af rollemodeller aflastes de flaskehalsproblemer, der ved *sameness* opstår, når alle skal samtidig gennem det *kontrafaktiske rum,* som Thomas Ziehe (2008) betegner det sted,hvor barnet møder *det nye* – Det som er udenfor barnet selv og endnu ikke er en del at identiteten.

|  |
| --- |
| Jeg vil betragte *kreativitet* som evnen til at danne nye mønstre ved at udføre æstetiske og pragmatiske handlinger. Dvs. at skabe nyt ved anvendelse af den *mønstergenkendende intelligens* til at overvinde modstand i en proces, der i praksis forgår i samspil med de øvrige intelligenser. |

**- - - - - - - - -**

1. **Praksisfællesskaber – lærende fællesskaber**

Wenger skriver i sit værk *Praksisfællesskaber* (1998 s.140): ”*Evnen til at have forskellige niveauer af involvering er et vigtigt træk ved praksisfællesskaber, som giver mulighed for læring både for outsidere og for fællesskabet. Da praksisfællesskabet er defineret ved engagement snarere end ved tingsliggørelse af medlemskab, kan det tilbyde mangfoldige, mere eller mindre perifere former for deltagelse.* (*…*) *Samspillet mellem alle disse niveauer giver mangfoldige, forskelligartede muligheder for at lære.* (*…*) *Kombinationer af lag er i virkeligheden en kilde til dynamik.* (…)*Uddannelsesdesign har således den vigtigste funktion at maksimere, frem for at undgå, samspil mellem generationer på måder, der sammenføjer deres interesser i praksishistorier”.*

En både *konstruktivistisk* og *pragmatisk* måde at forholde sig til *det pædagogiske paradoks* er at se på relationerne mellem børn og pædagog, som et fællesskab, der udøver en virksomhed, med deltagernes mulighed for at påvirke processen *æstetisk* med en løbende forhandling – Det er dét Wenger beskriver med sin model for *Praksisfællesskaber* (fremover forkortet *PF*)*.*

Jeg vil her beskrive min tolkning af hans model, og eksemplificere med tre observationer i en børnehavegruppe, hhv. en situation med ”fri leg” og to meget forskellige pædagogiske aktiviteter – et Sct. Lucia-optog og en værkstedsaktivitet med genbrug.

Ved at opfatte læringen, som den forvandling der sker med identiteten i dens *forhandling* af indhold, engagement og praksis med et lærende fællesskab, beskriver Wenger et *læringsdesign,* der udgøre et paradigmeskift ved at medtænke *det pædagogiske paradoks*.

Ved at beskrive læring som en dialektisk proces af bevægelser mellem fire polære dimensioner, giver han den hidtil mest totale beskrivelse af læring og det design som befordrer læring. De fire dimensioner vil jeg betegne hhv. - FAG bestående af dipolerne - *deltagelse* */ tingsliggørelse; -* FORM bestående af (det som er) *designet / emergent*; - FOKUS mellem det *lokale* /det *globale;* - FÆLLESSKABfor *identifikation / forhandling.*

Hans model bygger bl.a. på de implicitte læringsprocesser, som man finder dem i mesterlæren og håndværksvirksomhed, såvel som i børns leg. Derved giver modellen en mulighed for at medtage både håndværket og legens processer og udtryk i læringsbegrebet.

Fig. 6 PRAKSISFÆLLESSKABERS LÆRINGSRUM

**DELTAGELSE**

(FAG - praksis**)**

**TINGSLIGGØRELSE**

**LOKAL**

(FOKUS)

**GLOBAL**

**DESIGNET**

(FORM)

**EMERGENT**

**LÆRINGSDESIGN**

**IDENTIFIKATION**

(FÆLLESSKAB)

**FORHANDLING**

Den i fig. 6 viste model er en mindre bearbejdning af Wengers model for de fire dimensioner i læringsdesign i *PF* (s.263). Jeg har tilføjet mine dimensions-kendetegn, i parentes: *Fag, Form, Fokus* og *Fællesskab* – det man kunne kalde *Praksisfællesskabets 4 F´er.* Og så har jeg ændret hans ord *design* til *læringsdesign* i modellens midte, som det fænomen modellen udtrykker.

Jeg har valgt det udmærkede danske ord ”forhandlet” i stedet for ”negotiabilitet”, som Wenger bruger i sin model, for den gensidig tilpasningsproces af mening og praksis individ og fællesskab foretager.

|  |
| --- |
| Det er i forhandlingen af identiteten med fællesskabet, at identiteten og fællesskabet udvikler sig – vi lærer hver gang vi flytter os til nye positioner i PF – det påvirker igen fællesskabet. |

PF er ikke nødvendigvis formelle fællesskaber, og et medlemskab til et fællesskab er ikke nødvendigvis lig med deltagelse i et PF. Det findes der hvor mennesker er fælles om, at lave noget sammen. I den proces forhandlers praksis løbende og dens oplevelse af mening for den enkelte og fællesskabet.

Wenger beskriver PF som bestående af 4 dimensioner, som hver især består af to modsatrettede bevægelser, ikke uforenelige – dikotomier – men komplementære dipoler. De skal begge være til stede i en dynamisk balance i alle fire dimensioner, hvis læring gennem fælles virksomhed skal opstå. Medlemmerne skal opleve over tid, at alle 8 poler spille med i en dynamisk vekslen.

**Designet / emergent – *Form***

De rammer for en praksis der er planlagt, fastlagt, bygget eller indrettet. Det kan være rummets faciliteter eller aktivitetens form. **Designet** beskriver også det, der i nogle kontekster betegnes som formålet, dvs. meningen med fællesskabets virksomhed.

Designets ramme udfordres løbende af bevægelse i alle retninger, gennem fantasi, afprøvning af muligheder, grænser og nyfortolkninger – ***Emergens****.* Hvis pædagogens design ikke har noget element at emergens, er de ikke noget PF. Da vil børnene opbygge deres PF uden om med afprøvning af grænsen og muligheder for emergens. Når emergens integreres i designet kan *kreativitet* opstå – som er grundlaget for *innovation*.

**Deltagelse og tingsliggørelse *– Fag* – *Praksis***

Den måde man **deltager** i fællesskabets **virksomhed**. Den måde man er sammen om det man gør eller laver – indordning i traditioner, sociale og faglige spilleregler og hierarkier spiller centrale roller i praksis.

Formålet med virksomheden er at skabe noget, at **tingsliggøre**, at lave strukturer – Det kan være som fysisk produktion af genstande, eller mentale, sproglige og æstetiske mønstre, som at skabe en joke og lave en sang. (se uddybning af begrebet *Tingsliggøre* i bilag 1 afs.10)

**Deltagelsen** kan fylde så meget, at der næsten intet bliver produceret, som når der ”snakkes for meget”, og produktionen – *tingsliggørelsen* – kan være så forudbestemt, mekaniseret eller entydig, at deltagelsen næsten ingen betydning har, som hvis der kun skal trækkes i et håndtag eller udføres en ordre. Et PF har flere grader og lag af deltagelse fra *novise* til *fornyer* – fra lærling til mester – centralt, perifert eller marginalt.

*Tingsliggørelse* er meget central for læring. Det udtrykker essensen af hele fællesskabets formål – at skabe noget. Det er tingsliggørelsen der konkretiserer oplevelsen af mening, både i sig selv som bevis for en skaberproces, og i kraft af den *æstetik* som formgivningen og resultatet giver mulighed for. Den *sætter spor*.

**Global og lokal – *Fokus – udsyn og grænser***

Et fællesskab indrammes af en grænse mellem det *globale* og det *lokale*, som afgør hvad der er inden for fællesskabet – Man kunne også sige et udsyn, som består af det fællesskabet ser som meningsgivende – Dette udsyn kan være zoomet ind til snæver lokal fokus, som når man fordyber sig eller et bredt udad vendt synsfelt, som når man researcher.

Det **globale** udenfor er det andet og de andre, de marginaliserede. Men det er også der, hvor ny viden og inspiration kommer fra. I centrum for det **lokale** foregår der fordybelse i fællesskabets kernevirksomhed og færdigheder, som opnås ved gentagelse af det kendte. *Lokal fokus* giver kompetencer som indgår i identitetsdannelsen og grundlæggende værktøj til at forstå det globale.

Det er på *kanten* i grænselandet mellem disse poler at læring opstår. Der hvor man møder *det nye*, *Det kontrafaktiske rum*, som er udenfor en selv*.* Ifølge Wenger kan…(s.312): ”…*lærende fællesskaber… ikke være isoleret, hvis det skal kombinere engagement, fantasi og indordning*. *De skal bruge verden omkring sig som læringsressource og være læringsressource for verden…”*

Og (s.137):”*…Undervisningshold kan for eksempel betragtes som grænsepraksisser mellem visse fællesskaber og resten af verden. Men hvis deres praksisser holder op med at være grænsepraksisser, kan de ikke skabe forbindelse til andet end sig selv”.*

Jeg vil definere begrebet ***grænseaktivitet****,* som de aktiviteter der foregår i grænselandet af en kernevirksomhed. Det kan, fx i en værkstedsaktivitet, være indledende forberedelser, som at vælge, skaffe, klargøre materialer og værktøj, ad hoc opgaver i processen, og i hele efter-bearbejdning, som oprydning, anvendelse, evaluering, evt. indpakning, præsentation eller hjembringelse.

Jeg bruger også udtrykket ”på kanten” for at beskrive, der hvor læring er en nødvendighed. Ogi skærpet udgave, ”På kanten af helvedsgabet” med en Astrid Lindgren-metafor fra romanen *Ronja Røverdatter* (1981 s.24 og 30) *–* dvs. der hvor læring ikke bare er en mulighed, men en nødvendighed for ikke at”falde ned” *–* i overført betydning – at læring har en meget konkret mening med konsekvenser*.*

Man anvender ofte grænseaktivitet, når materialet eller processen giver *modstand* – fordi man tvinges til at finde nye veje. Man *omkonfigurerer* og hænger et øjeblik – fra man giver slip på ”det gamle” og får fat i ”det nye” – med farer for at ”falde ned”.

**Identifikation og forhandling - *Fællesskab***

For at disse rammer skal danne et fællesskab skal der være personer som identificere sig med designet og dets muligheder, og som kan se sig selv som deltager i processen og bruge det produkt der skabes. Denne **identifikation** og oplevelse af *medlemskab*afstemmes gennem en løbende **forhandling** mellem individ og fællesskab.

Hvis der ikke er noget at forhandle om, er det ikke et fællesskab, men en arbejdsopgave. Hvis der er identifikation men ingen forhandling, er det autoritær militarisme eller idoldyrkelse. Hvis der er for meget forhandling opstå ineffektivitet og dysfunktion. Uden identifikation er der ingen grund til at være med i fællesskabet.

**4.1 Praksisfællesskaber i børnehave – 3 observationer:**

Jeg vil eksemplificere et PF med tre observationer hhv. af: – Fri leg; – En typisk sameness-aktivitet; – Et igangsat arbejdsfællesskab.

***Hoppeland***

Den første observation af fri leg i en børnehave omhandler et fællesskab om at hoppe i puder og madrasser (b.6 Obs.8) – En aktivitet med *kultur af børn.* Følgende analyse er lavet ud fra en observation i forskningsprojektet *Vildbasser i svøb* af Jørgensen (SDU 2010 s.14 og b.1 s.24-27).

Hvis vi opfatter dette lærings-design som et PF og dertilhørende dimensioner, er der en *fokus* afgrænset til et hjørne i et rum med et ”Hoppeland”. Der er en fysisk afgrænsning som vægge og arealet med puder og der er et fysisk design, en indretning og faciliteter (dvs. puder og madrasser) i rummet, der kan afprøves for emergente muligheder. Der kan deltages i en virksomhed med at tingsliggøre, at lave noget sammen – en hoppe-leg i pude-”hoppeland”. I dette design indgår personer, som opnår medlemskab, læring om tumult og hensyn og som bidrager med kompetencer og engagement gennem forhandlet identifikation med PF.

HOPPELAND

DELTAGELSE

Ved at hoppe, råbe, synge,

stampe, se på og kommentere

PRAKSIS/FAG

At lave mønstre i legen,

bygge pudebunker, applausformer, march, sang, hoppemåder,

TINGSLIGGØRELSE

LOKALT

Hoppeteknikker øves, relationer skabes, grænser findes

FOKUS

Nye madrasser, børn og

hoppemåder kommer til, grænser udvides / voksne begrænser

GLOBALT

IDENTIFIKATION

Der efterlignes, hoppes og råbes sammen

FÆLLESSKAB

Der forhandles om måder at hoppe, råbe og akkompagnere,

og om hensyn og grænser

FORHANDLING

DESIGN

1m høj kommode og en bunke madrasser og puder,

FORM

Ingen regler, prøve nye

og vovede eller overraskende teknikker for hop

EMERGENS

Fig.7 – Observation af et praksisfællesskab i en hoppe-i-puder-leg

Jørgensen (2010b) har beskrevet observationen *Hoppeland* fra en børnehave, som viser et spontant PF med organiske bevægelser i alle lærings-dimensioner.

*Faget* kunne hedde ”Hop, krop og bevægelse” eller ”kaostræning” og tingsliggørelsen består af ”mønstre for børn i frit fald” med akkompagnement. *Formen* er puderummets med dets muligheder og begrænsninger, *Fokus* er på hoppe- og faldteknikker, og *Fællesskabet* er sammen om at give og modtage inspiration til fri kropslig udøvelse­­­­­­­­­­­­­­­­­­.

* Da en voksen (lederen) kommer til og indsnævrer designet, fokus og muligheder for tingsliggørelse og forhandling mister legen sin emergens, fantasi, samspil og engagement. Hun forsøger at indfører regler om at bevæge sig en bestemt vej (for ikke at støde sammen og stå i vejen), kun hoppe en af gangen og appellerer til ikke at råbe når der hoppes – *Perifere deltagerforme* som at ”med-råbe” og *støtteformer* som med-hopper forsvinder og legens *grænsesøgning*, *situeret læring* og *perifere legitime deltagelse* begrænses. Selv om den voksne rent fysisk går ind i *hoppeland*, er det ikke som deltager i et PF, men som regulator af de ydre grænser. Incitamentet til at gribe ind er at aktiviteten, giver en ubehagelig og utryg stemning, og at der er behov for regler af sikkerhedshensyn.

Observationen viser hvordan en spontan *kultur af børn* i form af en fysisk fri leg fuld af affekt og paidia – kulturel, musikalsk, æstetisk, social og forhandlet udfoldelse og læring – får begrænset sit læringsdesign af de institutionelle rammer.

***St. Lucia-sameness***

Et meget typisk sameness-eksempel er St. Lucia optog i børneinstitutionen – Kultur (*for forældre*). Aktiviteten ser umiddelbart ud til at være *kultur* *med børn,* men den er så stramt designet at den ikke indeholder den samarbejdende element af kultur”med” børn, snarere kultur ”for” børn, som en færdig helstøbt skabelon de skal passes ind i. Aktiviteten fungerede ikke som et PF pga. mangel på gradueret medlemskab, forhandling af virksomhed, emergent design eller plads til individualitet og improvisation – I dette optog, og træningen op til opvisningen for forældrene, er pointen at alle er ens, synger det samme og går på samme måde. Der er en helt klar afgrænsning af om man er med eller ej…

Observation: … Det medførte i den børnehave[[33]](#endnote-33), hvor mine observationer er foretaget – *at alle de yngste børnehavebørn og to af de store drenge, som de eneste ikke var med i St. Lucia-optoget. Den ene delvis selvvalgt, og som følge af at han ikke havde deltaget i forudgående træning grundet generelt svingende fremmøde og derfor kun havde perifer tilknytning. Den anden* (NN6)*, som er tosproget uden gode sproglige kompetencer, blev ekskluderet. Han havde ikke sunget med og været forstyrrende.*

*Det medførte en stemning af dysfunktion – I første tilfælde, mest i relation til moderen (som prøvede at nøde sin søn til at deltage), og i anden tilfælde i forhold til den ekskluderede dreng, der tydeligvis ikke havde det godt, da det gik op for ham, at han var udelukket fra deltagelse.*

Observationen viser en tydelig *sameness*-situation, som fører til eksklusion af *de perifere og marginaliserede* børn – I stedet for at lære den indordnende konvergerende energi, har de lært marginalisering og ”ikke deltagelse”.

For at opbløde denne *sameness* kan man også lege nisser og lave julesange som sangleg, fortælle, illustreret og mime juleeventyr, lave værksted med julegaver eller legetøj, julepynt og juledekorationer. Dermed kan han finde sig en rolle og bekræftelse af sin deltagelse i fællesskabet gennem en anden af institutionens samlede aktiviteter. Det gjorde man heldigvis også i denne institution. Men det ændre ikke ved det faktum, at Sct. Lucia-aktiviteten, isoleret set, var præget af *sameness* i en grad, der ekskluderer og giver meget dårlige vækstbetingelser for et PF*.*

|  |
| --- |
| Som Wenger citeres i afsnittets indledning: ”*Evnen til at have forskellige niveauer af involvering er et vigtigt træk ved* PF*, som giver mulighed for læring både for outsidere og for fællesskabet”.* Man kunne have opblødt Sct. Lucia-optogets grænser fx ved at have hjælpere, der gør kostumer og lys klar, åbner døre eller fx gøre plads til optoget ved at gå foran med et ”lysskildt”, for at tænke emergent med inkluderende grænseaktiviteter. |

**Praksisfællesskaber i Børnehave – *Elastik-plastkugle-innovation***

Den anden observation viser et PF omkring en pædagog-igangsat produktiv arbejdsproces – En aktivitet bestående af *kultur med børn* i sit udgangspunkt, som bliver til *kultur af børn.* Da aktiviteten fungerer indenfor børnehavens rammer er muligheder for aldersspredning og afvigelse af ydre grænser begrænset. I denne situation var spredningen på max. 1 – 2 år, dvs. så lille at forskelle i børnenes færdigheder, var mere bestemt af forskelle i temperament, stimulation og social kapital end af alder. Men denne forskel kan til tider, tilføre nok kompleksitet til at sætte et PF i spil, hvis der bliver givet plads til denne subjektive ressource.

Denne tredje observation viser et PF, opstået udfra en voksen-igangsat aktivitet, hvor den voksne ved at afvige fra egen dagsorden og indgå på børnenes æstetiske dagsorden, går ind i et PF og understøtter et emergent udtryk og innovativt resultat.

En børnegruppe var, under et projekt med at skaffe genbrugsmaterialer til at lave legetøj, med støtte fra en voksen ved at demontere en Diode-lysekrone. Den bestod af omkring hundred plastkugler, der kunne skilles ad i to dele, afmonteres og igen samles til tennisboldstore plastkugler.

Det havde været en tilbagevendende frivillig aktivitet gennem flere dage. Den dag foregik det ved et bord på legepladsen, hvor dem der havde lyst kunne deltage i den grad og måde de ønskede. Gruppen bestod at omkring 5 af de ældste børn, som skilte kugler ad ved at slå på dem, hvorved en sprække åbnede sig, som gjorde det muligt med en (sløv og ikke spids) snørekniv at vrikke de to halvdele fra hinanden. Nogle producerede flere, andre kun få eller en enkelt med store anstrengelser, og der opstod mange andre former for deltagelse end i den målrettet produktion.

Citat fra sammenfatning af observationen – *Elastik-plastkugle-innovation* (b.3 Obs.4 s.12):

”*En fælles opgave med at skille plastkugler ad, blev et praksisfællesskab om at demontere, hvor produkterne indgik i en samlet beholdning. Alle deltog efter evne og frivilligt så længe de havde motivation. Et tilbud med en meget ”*smalsporet*” aktivitet uden mange fortolkningsdybder i sin kerne-virksomhed – at demontere plastkugler – blev i praksisfællesskabets framing tolket forskelligt – nogen gik fra, nogen kom til, hentede værktøj, italesatte ”besværet”, nogle producerede, optrådte som hjælpere, legede men fulgte med, andre arrangerede materialerne æstetisk eller opfandt nyt legetøj*”.

Om en enkelt drengs kreative indflydelse på processen og det innovative resultat, uddyber observationen[[34]](#endnote-34) :”*En femårig dreng* (NN4) *(”Opfinderen” – svarende til Bent Flyvbjergs betegnelse ”Fornyer”) har fået en ide til et legetøj – en plastkugle der hænger i en elastik så den kan bruges på en yoyo-agtig måde – En æstetisk leg med elasticitet er hans motivation. Det udvikler sig i samarbejde med pædagogen i en understøttende mesterrolle (han understøtter barnet i dets spor) som i Max Webers ”*støttende organisation*”, og med karakter af Wengers deltagende rolle, der fra samme position som barnet, deltager i løsningen af problemet*.”

- ”…*Opfinderen og pædagogen samarbejder om at korrigere processen, med at få elastikkens længde justeret til optimal effekt. Der forhandles mellem mester og lærling og praksis justeres. Pædagogen og Opfinderen foretager problemafdækning og løsning i fællesskab*” [[35]](#endnote-35).

- ”*Ønsket om, og identifikationen med, at lave det nye legetøj breder sig hurtigt til de ældste børn. De bliver hjulpet i gang af pædagogen” [[36]](#endnote-36).*

-”*Opfinderen indtræder i rollen som ”Svend” – Den indviede, som kan mere og har mere overblik end ”lærlingene”. Han bryder sameness på flere planer – Han udvider fortolkningen af værkstedsaktivitet og produkt, og han indtræder som den, der hjælper med at tradere en ide og håndværket til de andre*” [[37]](#endnote-37).

Og der konkluderes:

*” ”Opfinderen” laver et dynamisk spring fra ”Den avancerede begynder” til ”Fornyer” (B. Flyvbjerg 1990) og gør sig grundlæggende erfaringer med at udtrykke, tingsliggøre og innovere på kanten af det uudgrundelige. Og det hele var drevet frem af, at børnene så en mening i at nå til det punkt, hvor de kunne prøve den uudgrundelige, sanselige og æstetiske leg med den ustyrlig elastikhoppende plastkugle*”.

Man kan sige at det var en pragmatisk produktorienteret proces (at lave legetøj af genbrug), der affødte en anden produktiv, pragmatisk men ”ikke-konstruktiv” sameness proces (afmontering af materialer). Fordi processen afveg fra den oprindelige *målstyrede* produktion (afmonteringen), blev den til æstetisk og pragmatisk kreativitet (udviklingen at Elastik-plastkuglen), som affødte innovativ produktion, fordi det bredte sig til de andre børn.

For børnene ændrede processen sig fra en håndværksmæssig bekræftelse til en (set med voksne øjne) flygtig æstetisk oplevelse af leg med elasticitet og tyngde, som ikke desto mindre var deres *belivning* af processen.

Det var kun muligt fordi ”opfinderen” gennem foregående værkstedsaktiviteter havde *indordnet sig faget og traditionen* ved at tilegnet sig kendskab til materialer, konstruktioner og erfaringer med processer, og ikke mindst fordi pædagogen afveg fra *målstyring* og indgik i børnenes PF, ved at følge deres *spor* – Ja, hovedsagelig som *mester* (der også er med i fællesskabet), men også som den der møder dem på deres plan med deres undren og udsyn. Sammen løser de opgaven i et *emergent* og *komplekst design* med flere grænseområder, der giver rig deltagelse og innovativ tingsliggørelse – i modsætning til lederens indsnævring i ”hoppelandet”.

* 1. **Delkonklusion**

At processen med innovation af *elastik-plastkuglen* når konstruktive højder, skyldes kombinationen af emergens forårsaget af *frisætning* fra l*æringsmålet* og *fordybelse* – Ikke det indledende element af fordybelse i den umiddelbare ensporede og fortolkningsfattige afmonteringen af plastkugler, snarere pædagogens afvigelse fra dette oprindelige mål – men i lige så høj grad skyldes det forhistorien – Den læringsbane som har bragt, både aktiviteten og ”opfinderens” erkendelser og færdigheder, til det sted der muliggøre hans innovation.

Han havde gennemgået en ”lærlingeuddannelse / mesterlærer”, i kraft af at han havde deltaget i at fremstille *traditionelt genbrugslegetøj* i børnehaven gennem de sidste par år – dvs. forudgående *fordybelse i faglige traditioner*. Dér havde han opnået erkendelse, erfaringer og færdigheder med:

* at genbruge ting i nye kontekster,
* at omkonfigurere,
* at deltaget i anvendelsen af halvkuglerne som Robot-øjne,
* at samle plastkuglens to halvdele - og andre beholdere i øvrigt,
* at lege med plastkuglens muligheder, som rasleinstrument og kugle man kan trille med,
* at fæstne snore ved at klemme dem fast i samlinger – som han forsøgte med sin elastik – fx som når der blev fremstillet *svingfløjter* med håndtag (b.9),
* oplevelser med elastikkers muligheder, bl.a. fra andre værkstedssammenhænge.
* Kombineret med personlige oplevelser med yoyo – som han måske forbinder/forveksler elasticitet.

Med bookloristiske og skolastiske målstyrede briller ville det være utænkeligt at nogle bevidst skulle planlægge den beskrevne læringsbane med skabelse af *Elastik-plastkuglen* som mål – Den er for individuel og speciel. Pædagogen ville både tabe læringsmål og de andre børn. Denne proces er netop for uudgrundelig til at den kan rummes af stramme målstyrede læreplaner – Det kræver et helt nyt syn på læring og kultur for at kunne forstå mekanismerne, og et paradigmeskift i opfattelsen af pædagogens rolle, og læring som en kontekstløs gennemtænkt didaktisk helhed.

Så længe man opfatter og tilrettelæger læringsmaterialer og læringsdesign som didaktisk gennemtænkte helhedsprodukter med fastlagt repertoire og mål, kan man ikke se og give rum for den læring, der opstår i periferien, på kanten, i begyndelsen eller bagefter – det er ”ikke viden”. Børnene møder *det pædagogiske paradoks,* fordi ikke alle børnene skal have samme udfordringer for at se mening, og det kan den glatte helstøbte sameness-pakke ikke tilbyde – Der skal i stedet bruges et byggesæt af læringselementer a la Lego, som børnene kan tilegne sig gradvist, i fragmenter og selv fortolke mulighederne for det færdige produkt.

Men observationerne viser også at selv om der er modsætninger mellem institutionel praksis og PFs metoder og værdier er det ikke uforenelige størrelser. Observationen er en eksemplificering af hvordan et barns fortolkninger og emergent afsøgning af aktivitet-designets grænser kan være drivkraften i kollektiv læring – uden om *det pædagogiske paradoks –* i en læringsinstitution*.*

|  |
| --- |
| Wengers model for PF sætter *læringens infrastruktur* ind i en social og kollektiv kontekst. Ved at tilføje identifikation og forhandling mellem individer og fællesskab som selvstændige elementer til med *fantasi, indordning* og *engagement*, er *det pædagogiske paradoks* ikke længere udtryk for noget forstyrrende udefra kommende, men en naturlig del af processen. Modellen blotlægger den struktur, de dimensioner, den praksis og kontekst, der er nødvendig for at læring kan opstå – En struktur som genfindes i lærende arbejdsfællesskaber og i børnenes frie leg, og som derfor kan udvide og berige læringsbegreb og –praksis.  - Og vi kan tilføje begrebet *æstetisk motivation –* som en vigtig *belivende* faktor som sætter processen i gang med engagement – uden om *det pædagogiske paradoks.* |

**Vi har konstateret at det er målstyring, sameness-struktur og systemverdenens kvantitative mål, som gør det svært at arbejde med intuition og kreativitet, fortolkning og æstetetik, kompleksitet og grænser – med irrationalitet og med *modstand* – som kunne blødgører *det pædagogiske paradoks.***

**Det var pædagogens afkobling at de snævre pædagogiske mål (at afmontere plastkugler), der gjorde det muligt for ”opfinderen” at udfolde sine sameness-brydende færdigheder i en pragmatisk horisontal søgning efter at få opfyldt et æstetisk mål (at opleve legetøjets uudgrundelige elasticitet) i stedet for at opfylde et kvantitativt mål med at nå at adskille et antal plastkugler.**

**Svaret på *det pædagogiske paradoks* er et læringsdesign, der har karakter af et komplekst, lag og fragment-opbygget forhandlende hierarkisk lærende fællesskab, med stor diversitet i art af elementer og stor bredte i graden af nødvendige færdigheder for deltagelse – dvs. undervisningsdifferentiering. Hvor finder vi det ? - i mesterlæren og i folkloren.**

**4.3 Traditioner og mesterlærer**

|  |
| --- |
| **Der er lagt op til et paradigmeskifte.** Juncker (s.29) beskriver med Thomas S. Kuhn, at nye paradigmer ikke opstår ud af det blå eller direkte i fortsættelse af det gamle paradigme, men ved forkastelse af nogle af det gamle paradigmes grundlæggende antagelser. Dertil at det nye skabes ved at man går tilbage og revurderer det gamle paradigmes tidligere forkastede antagelser – i dette tilfælde oplysningstidens forkastelse af æstetikken, folkloren og traditionerne samt deres dynamiske og subjektive læringsbegreb**.** |

**Dermed er vi tilbage til den indledningsvise retoriske eftersøgning af traditionen. Nu har vi i flere hundred år dyrket fornuften og den tænkte løsning, og siden 60erne forherliget fantasien og improvisationen som frigørelsens værktøj og løsningen på mange problemer – Så kommer Wenger, Sennett og Tanggaard og fortæller os hvorfor det for ofte ”går op i hat og briller” og hvorfor børnene er ”*tøjlesløs naive, excentriske opfindsomme, men uden historisk effektivitet”* [[38]](#endnote-38)som Wenger (s.312) udtrykker det. Vi skal også huske at få fordybelsen og indordningen i fag-traditioner og færdigheder med – respekten for egne og andres erfaring. Og respekten for de erfaringer der pragmatisk set virker.**

* **Det er netop det traditioner gør, de bygger på erfaringer og gir kun det videre der virker – ellers ville folk hverken deltage eller *tradere* råstoffet. Det er essensen af den folkloristiske kontekst – livsverdenens kultur.**

Folkloren er ikke glemt og udryddelsestruet fordi den ikke virkede – Den er bevidst og af ideologiske grunde holdt nede i Europa med meget stor kraft af pavekirken i 1000 år og af oplysningsidealet i 300 år, forårsaget af forkvaklet seksualmoral og kropsidealer og af videnskabelig blindhed for ikke evidensbaserede kropslig og tavs viden. Det var fordi folkloren virkede – Den skabte selvstændighed, selvbevidsthed og sammenhængskraft i de livsverdens-fællesskaber, der ikke altid ville samme vej som staten, systemet, kirken og åndseliten havde tænkt sig frem til. Mesterlæren som har vist sit værd gennem flere tusind år, har staten også forsøgt at erstatte med systemets erhvervsskoler, uden entydig succes. Mesterlæren, beskrevet med Wengers forskning i PF, ikke kun lever stadig, men har vist en værdi i form af et paradigme i opfattelsen af læring, der passer bedre til et organisk, omskiftende og kreativt samfund, i modsætning til oplysningstidens reproducerende industriproduktion.

* Mesterlærens og folklorens læringsdesign har opbygget strukturer der både indeholder indordningen og improvisationen. De omgår *det pædagogiske paradoks* ved at fungerer med mesterlærens pragmatiske engagement og legens lystbetonede og frivillige form for læring.
* På baggrund af Lave og Wengers observationer af læring i børns leg skriver Gleerup[[39]](#endnote-39):”*… De* (børnene) *begynder ikke med at læse eller blive instrueret i en manual for legen. I begyndelsen ser de lidt usikkert og søgende på, at de andre børn leger, hvorefter de inviteres til at deltage i perifere roller, hvorfra de imidlertid gennem legen som en særlig lystbetonet form for praksislæring kan bevæge sig ind i legens kerne”* (Gleerup 2001)*.*
* Hverken mesterlæren eller folkloren er *kontekstløsrevet.* De forholder sig hele tiden til virkeligheden i en konstant tilpasning og forhandling af råstoffet.

For at dette komplekse læringsdesign med forening af krop og ånd, *fantasi* og *indordning, eksperimentering* og *fordybelse* ikke skal ende i et kakofonisk, excentrisk *paidia*-kaos, har både mesterlæren og folklorekulturen en kontekst og traditioner for skabelse af mening i fragmenter og skabeloner, og traditioner for hvordan eksisterende råstof varieres og blandes med nyt og med improvisationer, og ikke mindst tradition for *styring og støtte* af deltagelsen.

Jeg tillader mig at trække Lave og Wengers tråd mellem mesterlæren og læring i legekulturen, til også indbefatte folkloren, fordi både *folkloren* og legen formidler og tradere læring efter de samme mekanismer som i mesterlæren.

* Et mesterlærerfællesskab kan godt have målrettede, fremadskridende, rationelle og målbare men fleksible værdier og resultater i samklang med æstetik, subjektivitet og kompleksitet i læringsprocessen. Og et folkloristisk fællesskab har også målrettede og fleksible værdier, en rationel – eller rettere pragmatisk – logik, og nogle (måske ikke kvantitativt målbare men) konkrete og mærkbare udtryk og resultater i form af deltagelse og synlighed.
* Hverken mesterlæren, folkloren eller legens læring fungerer efter *sameness*. Der er i et folkloristisk fællesskab og mesterlæren en varieret og gradueret fordeling af roller som i legen – fra arbejdsmand, vandhenter, lærling, 1. og 2. svend samt mester / legeleder. Det er rollemodeller på graduerede niveauer, der sikre den fremadskridende proces.
* Håndværksmestren, legelederen og den tanzanianske dansemester må – konstant afsøge konteksten og omverdenen for ændringer i æstetiske, pragmatiske og subjektive input og ændring af grænser – I modsætning til den fast- og livtidsansatte skolelære eller pædagog, der ikke har incitament til at bekymre sig om sine elevers antal og deres motivation. Det er en problematik som allerede Adam Smith beskrev 1776[[40]](#endnote-40). En mester må hele tiden tilpasse sig den modstand der opstår, i en løbende forhandling med omgivelser og deltagerene i PF, ellers går de til en anden mester.

Det er det folkloren kan. Den kan holde på sine deltager, ellers dør den hen, fordi den har *deltagernes* perspektiv og *deltagelsen* som formål – *Deltagelsen* som *kritiske teori, konstruktivismen og pragmatismen* har beskrevet som nødvendig for læring. For folkloren er *det pædagogiske paradoks* ”ikke relevant”, fordi det allerede er løst med deltagernes egen motivation for og mening med deltagelse.

|  |
| --- |
| **– Jeg vil vise, at det vi betegner som ”traditionen” i form af de folkloristiske udtryk indeholder værktøjer til at takle *modstand,* *overskudsenergi[[41]](#endnote-41), paidia, uudgrundelig horisontal* og intuitiv søgen. Dermed også metoder til håndtering af *det pædagogiske paradoks*, samt at det i særlig grad ligger i strukturen og konteksten. Det vil jeg eksemplificere med *folkloristisk musikkultur og traditionelt legetøj.*** |

**5 ANALYSE AF FOLKLORE**

|  |
| --- |
| Mouritsen (s.16-18) beskriver eksperimentering med og omkonfigurering af skabeloner, som grundelementer i børnenes *egenkultur*.  Han definerer børnenes leg som bestående at tre elementer – *Råstoffet* og dets *improvisationer* – *Formler* – og *Funktionen* i form af *deltagelse og udøvelse*. |

Denne struktur for *råstof, formler* og *funktion* kan genfindes i folklore både inden for narrative udtryk som fortælling og i kunsthåndværk, som i musik og bevægelse samt i børnenes egen kultur for fremstilling af legetøj.

Lige som et værksted har fag med traditioner, værktøj og pragmatiske erfaringer til at arbejde med fysisk modstand gennem mesterlæren, er der også tradition for at arbejde med æstetisk modstand og overskudsenergi. Dem finder man i den folkloristiske kultur – Det er æstetikkens mesterlære.

Hvis vi overfører dette billede til børnenes virkelighed, vil det svare til, at det er i folkloren vi finder de traditioner for børnekulturens mesterlærer og PF, som kan berige de æstetiske lærerprocesser i institutionelle rammer og bidrage til en opblødning af *det pædagogiske paradoks*.

* **I folkloren, især i den ikke industrialiserede del af den 3. verden, findes værktøjer, strukturer og PF til at takle modstand og *overskudsenergi*, når vi arbejder med æstetik og affekt, som i sang, rytmer, musik og bevægelse – fordi det er dér kolonialisering og *projekt afvikling* har sat sig færrest spor.**
* **Det er i den traditionelle leg, at vi stadig finder en ide-bank, der indeholder et repertoire af legetøjs ideer, metoder og erfaringer med at møde modstand fra fysiske materialer og fænomener. Der er *råstoffet* foren ”mesterlære” for pragmatiske manuelle processer med at skabe og håndtere legetøj og dertilhørende æstetiske lærerprocesser.**

**Det er min intention at observere beskrive og analysere, hvad der sker når den folkloristiske struktur og ”værktøjskasse” anvendes i institutionelle rammer!**

**5.1 Folklorens infrastruktur**

Jeg vil først beskrive folklorens læringspotientiale med en parallel til Wengers model for *Læringsprocessens infrastruktur* og L. Tanggaards *Kreativitetsmodel* sammenholdt med F. Mouritsens beskrivelse af *børnefolklorens elementer.*

Fig. 8 FOLKLORENS INFRASTRUKTUR

**Strukturen**,af Mouritsen betegnet **formler** er de generelle folkloristiske fællestræk på makroplan, fx en sang, en folkedans eller en koreografi, og tillige træk der på et mikroplan kendetegner en bestemt stilart – de skabeloner, fraser, dialogformer og komplekse lag af dybder som udøverne skal *indordne* og *fordybe* sig i.

**Konteksten – Funktionen –** udøvelse/deltagelse **–** er det incitament, den lære og det værktøj der løser feltets *modstand*. Det er brugsretten til fælles mening og hierarki for styring og emergens af det *engagement* nuet skaber af det nye og det gamle i PFs design. En mesterlære for tradering og omkonfigurering af æstetiske og pragmatiske udtryk.

**Råstoffet** er det felt hvor **improvisationen** foregår og er specifikt i hvert enkelt artefakt. Det skabes af gennemgående *økoformer*, skabeloner og variationer med den energi, som Wenger og Tanggaard betegner hhv. *fantasi* og *eksperimenter* – det er det narrative, komposition, poesi og koreografi mv.

**Råstoffet**

**Improvisationen**

Artefakternes

æstetiske indhold,

grundformer, stiltræk og improvisationer.

(Fantasi og

eksperimenter)

**Strukturen**

**Formler**

Fragmenteret

- fraser, skabeloner, variation, dialog-former, lagdelt kompleksitet.

(Indordning og

fordybelse)

**Konteksten**

**Funktionen**

Brugsret til fælles

mening gennem hierarki. Tradering, værktøj, praksisfællesskab

”Mesterlære”.

(Engagement og

modstand)

I stedet for at lave en analyse af flere konkrete folkloristiske artefakters *råstof*, vil jeg analysere et enkelt tanzaniansk musikalsk artefakt – *Maria alehe*, og deraf udlede nogle hovedlinjer af artefaktets struktur – dvs. *formler* for fragmenter og mekanismer.

Når jeg mener, at fortolkning af det oprindelige *råstof* i denne forbindelse er uinteressant, er det fordi, det er skabt i en kontekst, som kun i særlige tilfælde er relevant i danske læringsinstitutioner. Når de har en generel pædagogisk værdi i dansk kontekst, vil det være i mere eller mindre oversatte og ændrede, dvs. omkonfigurerede former. Det er ved omkonfigureringen af råstoffet, at det gøres kontekst-tilknyttet, og når de ændrede artefakter opstår i samarbejde med børnene og deres virkelighed og egne folkloreelementer, at *det pædagogiske paradoks* takles. Derfor er en tekstuel indholdsanalyse af den ”oprindelige” version ikke relevant. Den vil sige lige så lidt om den folkloristiske struktur, som et øjebliksfoto af en hest i fart siger om selve hesten.

Jeg vil benytte de begreber jeg udleder af analysen af kuchezakulturen – byggende på Wengers model for *PF* og Webers model for *Styring og støtte i organisationer –* til at analysere et eksempel på det råstof som ”Det børnekulturelle system” gennem bogudgivelser og læringsinstitutioner tilbyder danske børn, med henblik på at analysere de *folkloristiske* elementer og *funktioner*,ud fra Tofts begreber for *Folklore* og *booklore* og Mouritsens begreber *Kultur for, med og af børn*, som målestok for børnenes deltagelse og oplevelse af ejerskab.

Til sidst vil jeg bruge de hermed definerede analysebegreber til at beskrive *den praktiske dimension* i anvendelse af folkloristisk og traditionel legetøjskultur i børneinstitutioner.

**5.2 Kucheza**

Jeg vil benytte det tanzanianske begreb ***kucheza*** som eksempel for beskrivelse af folklorens *struktur, råstof og kontekst* samt dens anvendelighed i pædagogik.

Begrebet *kucheza* stammer fra swahili og dækker både sang, rytmer, dans og leg, herunder en levende kultur af fortællinger med tilhørende sange og danse, tidligere beskrevet af Jørgensen (2010a). Det benyttes af både børn og voksne. Begrebet bruges også om fodbold, musik og anden legende aktivitet. *Kucheza* er en enhed af forskellige æstetiske udtryk som det også beskrives af Mouritsen i afs. 3.4 og i Bernhart Christensens (1983) analyse af kropslighed i musikalsk folklore. Christensens konklusioner samt en forskningsfortælling A (b.2 s.3) om kuchezas sproglig narrative og rytmiske alternativ til vestlig bookloristisk notifikationssystem kan læses i bilag 2 s.1 og s.3.

Kucheza giver struktur, form og værktøj i arbejde med musikalsk og kropslig æstetik samt affekt ved at opsamle *overskudsenergi* og tingsliggøre strukturelementer ved at definere, rammesætte og gøre dem ”formidlings-bare”. Der opbygges ide-banker med æstetiske mønstre og skabeloner med tilhørende ekstra lag og faser til individuelle variationer og improvisationer, og med simple praksisser, kutymer og ”regler” for hvordan de anvendes og kombineres. Mekanismer for styring af fællesskabet og individernes mening og udfoldelse er tingsliggjort, traderet og rendyrket gennem generationer i form af formler for grundstrukturer og forløb, og med signalgivning og rollefordeling for forsangeren og korets interaktion. Uddybende analyse og forskningsfortællinger B (b2 s.4) og C (b.2 s.4) om lærerprocesser og inklusion i kuchezakulturens lagdelte kompleksitet kan ses i bilag 2 afs. 1.3.

**5.3 Folklorens *Formler* – *Maria alehe,* et eksempel**

Følgende figur (fig. 9) viser struktur og skabeloner for rytmer, bevægelser, toner og tekst inden for de seks anvendte medier: krop, ord og toner, samt tre rytme- og tromme-former, i en *økoform* af en tanzaniansk sangdans, *Maria alehe*[[42]](#endnote-42)*,* der trods sin folkloristiske oprindelse og opbygning har en koda-registreret herboende komponist og forfatter - Sukuma-danse-mesteren Edwardi Ntemi.

Jeg benytter mig af mindste tidsmæssige rytmiske enhed, som grundelement i en skematisk beskrivelse af et folkloristisk artefakt, og vil i dette tilfælde blot betegne eksemplets grundrytme som firedelt. (Se overvejelser om brug at notations-system b.2 afs.1.2 s.3)

Fig. 9 **Eksempel på folklorens fragmentstruktur -** *Maria alehe*

A-STYKKE:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Medie** |  | **I** | **I** | **I** |  | **I** | **I** | **I** |  | **I** | **I** | **I** |  | **I** | **I** | **I** |  | **I** | **I** | **I** |  | **I** | **I** | **I** | Gentag x antal gange**…** |
| Li l le-  Tromme |
| Puls |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Danse-  tromme |  | X | X |  |  | X | X |  |  | X | X |  |  | X | X |  |  | X | X |  |  | X | X |  |
| Krop |  | skridt | mod | Højrre |  | … | Mod | H. |  | … | mod | V. |  | … | mod | V. |  | … | mod | H. |  | … | mod | H. |
| Toner |  |  |  | A |  | A |  | A |  |  | F # | G | G |  | F# | E |  |  |  | D |  | D |  | D |
| Ord -  Forsanger  / kor |  |  |  | Ya |  | ya |  | ya |  |  | Ma- | ri- | -a | a- | le- | he |  |  |  | Ya |  | ya |  | ya |
| Oversæt-telse |  |  |  | Nej |  | nej |  | nej |  | Er | Ma | ri- | -a |  | mon | her |  |  |  | Nej |  | nej |  | nej |

B-STYKKE:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Medie** |  | **I** | **I** | **I** |  | **I** | **I** | **I** |  | **I** | **I** | **I** |  | **I** | **I** | **I** | Gentag x antal gange**…** |
| Li l le-  tromme |
| Puls |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Danse-  tromme |  |  | X | 0 | 0 |  | 0 | 0 |  |  |  | 0 |  | 0 |  | 0 |
| Krop |  | Vend  90 o | mod venstre | m. hop |  | Vend 90 o | mod V. | m. hop |  |  | mod V. | Hop |  | Hop |  | Hop |
| Toner |  |  | F # | G | G |  | F# | E |  |  |  | D |  | D |  | D |
| Ord -  Forsanger  / kor |  | Fo r sanger: | Ma- | ri- | -a | a- | Le | he |  |  | Ko r: r: | Ya |  | Ya |  | Ya |
| Oversæt-telse |  | Er | Ma | ri- | -a |  | Mon | her |  |  |  | Nej |  | Nej |  | Nej |

A-stykke såvel som B-stykke gentages så mange gange som forsangeren ønsker.

**Signaturfortegnelse**:

|  |  |
| --- | --- |
|  | = en rytmeenhed, rytmens mindste tidsenhed – et lilletrommeslag der ikke bliver spillet |

= et pulstrommeslag (dyb tone)

Rytmeeksempler:

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  | = En fire-delt rytme (to takter) |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  | = En 3-delt rytme (to takter) |

I = et lilletrommeslag (høj tone)

X = et dansetrommeslag, dæmpet (høj tone) – dvs. med hånd på skind, slag på kant el. stik mod stik

0 = et dansetrommeslag, åbent (dyb tone)

H. = en bevægelse mod højre

V. = en bevægelse mod venstre

A - F# - G osv. = sangens toner

**Ord** = Forsanger og kor skiftes, nogle gange ved gentagelse, andre gange med en del-skabelon som i B-stykket. Sproget er stammesproget sukuma.

**Farvede felter** markerer grund-fraser. Fraser kan gentages og kombineres med andre fraser og lag til skabeloner evt. i form af en vekslen mellem forsanger og kor som i B-stykket.

Eksemplet burde, for at give det fulde billede, have endnu flere rækker, som beskrev de yderlige overbygninger der kan lægges på, såsom overstemmer, bevægelses- og rytme-variationer og soloer. Bevægelserne er fx kun beskrevet i en fundamental og simpel form. Men både bevægelser og øvrige variationer er i deres natur meget varierede og individuelt specifikke samt knyttet til konkrete kontekster og specifikke deltagere. Det er netop dét der gør, at det er *økoformen* – dvs. at beskrivelsen indeholder de elementer i artefakten, der kun ændres lidt eller langsomt, selv om omkonfigurering finder sted.

Det er det dynamiske element, der bidrager til et varieret og rigt læringspotentiale.

Hvis man eksempelvis nedtoner det rytmiske element med mindre og færre (el. ingen) trommer og kun få gentagelser af B-stykket, men i stedet betoner sangens element i A-stykket med mange gentagelser og improvisatorisk skabelon-leg, ved at ændre tekstens navne og fantaserede fiktive positioner (ex: ”sidder Ida under bordet – Nej, nej nej”), omkonfigureres artefakten fra en kraftfuld trommedans til en ”stille”, siddende og dyb sangleg om virkelighed og fantasi.

Det samme artefakt kan omkonfigureres til et meget kropsligt, rytmisk og kraftfuldt udtryk, ved at nedtone A-stykket og generelt benytte mange instrumenter i antal, variation af art og størrelse til at udtrykke alle de rytmiske lag, og betone B-stykket med flere gentagelser og kraftige kropslige udtryk som hop, råb og armbevægelser – I bilag 2 afs. 1.4 beskrives *omkonfigurering og skabelse af nye stilarter* i Kucheza*,* og hvordan nye stilarter opstår i *kucheza,* med forskningsfortælling E (b.2 s.7).

Det er to meget forskellige udgaver af samme *økoform* – De beskrevne grundskabeloner er stadig de samme, men folk som oplever det udefra, vil ikke altid genkende det som samme artefakt – Der er også forskelle i de læringskompetencer, færdigheder og motivationsfaktorer, deltagerne anvender i første tilfælde, med toner og sprog som dominerende medier, hvor indholdet er identitet, identifikation og fysiske relationer (hvor er en person placeret? - Er de tilstede eller fraværende?). Til forskel fra de kompetencer, der anvendes i andet tilfælde og B-stykket, som er kraftfulde bevægelser og stemmebrug, komplekst rytmisk akkompagnement og udfordringer af den individuelle kropslige og kollektive rumlige koordinering.

Artefaktet har en kompleks struktur af grænser og modstand af varieret art og gradueret sværhedsgrad, så den dermed både rummer og kan tilpasses ”den stille generte pige”, der synes det er rigeligt at klappe de tre gange på ”*Nej, nej, nej*” og de ”vilde” drenge, der med størst mulig kraft skal være med i alle faser og afprøve alle grænser. Den store kompleksitet og spændvidde over sværhedsgrader med lav begyndertærskel med simple grundrytmer og -bevægelser og korte formuleringer giver en inkluderende effekt, der på samme tid rummer både *novisen og eksperten.* Med forskningsfortælling F (b.2 s.10) om artefaktets vej fra Tanzania til DK og observationer af anvendelsen af *Maria alehe*, (eller *Nej, nej, nej*), som råstof for en kombination af navnesang og trommerytmik i børneinstitutioner af Jørgensen (2010b b.1 s.20 og 33), konkluderer jeg at artefaktet og kucheza generelt udgør et brugbart og komplekst læringsdesign for en bred vifte af eksistentielle fænomener, æstetiske medier og sociale relationer, der også giver mening for vestlige børn.

* Citat (Jørgensen 2010b s.10): ”*De voksne oplever at inklusionsgraden er stor, både for drengene, de sprogsvage og de smås vedkommende. Børnene har let ved at kopiere de korte gentagede mønstre i sang, opråb, bevægelser og på trommer for de ældre børns vedkommende.*

*…Den traditionelle afrikanske rytmik-kultur har et udmærket værktøj til styring af Paidia - larmende trommespil, råb, sang og dynamisk bevægelsesleg, så som dans og halvakrobatiske soloimprovisationer. De koreografiske og mimende trommedanse har mønstre og udtryk der giver mening til børnenes fantasi og rolleleg, når de leger løver, aber, marcherer, skyder, hopper og stamper i takt*”. De ikke alene kopierer, men omkonfigurerer og improviserer med fragmenter af rytmer og sang - hvis de har fri adgang til instrumenter, vel at mærke.

**5.4 Folklorens Struktur og funktion**

Ved observationer i Tanzania, hos Sukumastammen i Mwanza-regionen i 1987, 1995 og 1996 samt gennem egne praksiserfaringer med formidling af Kucheza til danske børn gennem mere end to årtier, har jeg erfaret at ikke kun *Maria alehe,* men også centrale elementer i *kucheza-*kulturen, udgør en mangfoldig og anvendelig læringsressource, som også giver mening i danske læringsinstitutioner.

I Tanzania observerede jeg tre signifikante træk ved tanzanianernes praktisering af folklore:

- Deres kreative evne til at omforme, improvisere, tilpasse og udvikle råstoffet og ikke mindst den naturlighed hvormed de gjorde det på samme afslappede måde som en Jazzmusiker leverer deres soloimprovisation. I bilag 2 afs. 1.4 s.6 og Forskningsfortælling E (b.2 s.7) beskriver jeg hvorledes en *fragmenteret* skabelonstruktur danner grundlag for improvisationer, variationer, ændringer og nye dansestilarter, der opstår som omkonfigureringer af gamle.

- Deres forhold til *autoritet*. Jeg beskriver i forskningsfortælling G og H (b.2 s.11) og i analysen i b.2 afs.1.6 s.11-12, hvorledes stram *styring og guidning* og stor fleksibilitet og frihed kan gå hånd i hånd. I et øjebliksbillede ser det ud til at være et stramt og veldefineret hierarki, hvor mestre og danseledere signalerer og dirigerer deltagerne, efter et tilsyneladende ensformigt forbillede. Men i praksis virker hierarkiet ved uddelegering og plads til personlig fortolkning og med oplæring af nye rollemodeller. Gennem situeret læring sikres, at der altid er nye til at tage over. Mester sidder der kun så længe han tager de rigtige beslutninger. Han har kun brugsret til den fælles mening, og det formynderiske element i autoriteten opblødes af det ”retfærdige” i at enhver med tid og kompetencer, kan få deres tid som mester. I bilag 2 afs. 1.5 – 1.10 analyseres tanzanianere og danskeres forhold til autoriteten.

- Den måde hvorpå de opsamler og *inkluderer*, især de unges (mest drengenes) *overskudsenergi* kraftfulde kropsudtryk, kreative påfund og kampretorik samt konkurrence på offervilje (betegnet *Potlatch* af Huizinga 1963)[[43]](#endnote-43) i en konstruktiv ramme, som samspiller med modsatte bløde og subtile udtryk. Dette er beskrevet i forskningsfortælling I om anvendelse af affekt og kampsymboler og tilhørende analyse af overskudsenergi, signalgivning, autoritet og styring af mening i *kucheza* i bilag 2 afs. 1.6 -1.10 (s.11-18) og Forskningsfortælling H og I (b.2 s.11 og 13).

Jeg vil opbygge en model som viser den *framing,* som danner *mening* i det folkloristiske værktøj gennem balance mellem de af Weber beskrevne *støttende* eller *styrende* roller – og med Wengers teorier for hvordan mening skabes ved forhandling og identifikation i PF. Modellen sammenstiller Webers model med mine observationer og praksiserfaring med *Kucheza,* som indplaceres i Wengers model for *PF*. *Det globale* og *største kraft* samt *det lokale* og *mindste kraft* definerer en afgrænsning i forhold til *FOKUS*; og *FORM* rummer en skalering af *affekt* med Caillois *paidia*-begreb*,* som refererertilemergens og *ludus* som er udtrykt ved Wengers strukturelle designbegreb.

Modellen (fig. 10) beskriver ***Folklorens skabelse af mening*** som med Webers elementer udtrykker pædagogen og institutionens roller og strukturer samt Wengers *framing* som understreger deltagerperspektivet med *tingsliggørelse* og *forhandling*.

Med udgangspunkt i *PF* kan det eksemplificeret ud fra FÆLLESSKABET og FAGETs dimension formuleres således:

* FÆLLESSKABETs mening(som bekræfter *medlemskab* af PF) ***styres og identificeres*** – gennem ***deltagelse*** ved *autoritær høj* *styring og lav støtte* ved at medlemmernes *deltager* i**Kopiering** af bestemte *designede*mønstre*–* og ved den mulighed for *paidia* i kraft af *høje styring og høje støtte* som **Rollemodellen** giver med sin rammesætning*.*

- Fællesskabet ***forhandles*** i sin ***tingsliggørelse****,* med *global fokus* (rum og afgrænsning) ved **Improvisationens** *uddelegerede emergens,* og gennem **Fragmenternes** *lokalt fokuserede ludus-design.*

* FAGETs mening skabes (med regler/traditioner for samspillet af de æstetiske elementer *- Funktionen*) gennem ***tingsliggørelse* –** ved ***forhandling*** med *lokal fokus og mindste kraft* ogved *høj støtte og lav styring* af *designets* **Fragmentering** – eller ved *globalt fokus og største kraft* og *emergens* med*uddelegeret* **Improvisation**.
* Fagets ***deltagelse*** skabes ved ***identifikation,*** med **Kopieringens** *lokale design og mindste kraft,*og **Rollemodellens** *globale styring* af *emergens* med *største kraft*.

Jeg bruger udtrykket ”Uddelegerende” i stedet for Webers ”delegerende”, fordi det fungerer bedre sprogligt i de tekstuelle beskrivelser, og fordi jeg betragter det som en understregning af det *frisættende* element.

Mouritsens treenighed bestående af *Råstof,* som defineres af FOKUS; *Funktionen* defineret af FAGET; og *Formler* defineret af FORMEN – og herudover FÆLLESSKABET, som ikke beskrives selvstændigt af Mouritsens model, men udtrykkes gennem *medlemskab* af PF.

Fig. 10 **Model for Folklorens skabelse af mening**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| FÆLLESSKAB  *Medlemskab* | Globalt fokus  *størst kraft* | Lokalt fokus  *mindst kraft* | FOKUS  *Råstof* |
| Identifikation  *Høj grad af styring* | **Rollemodel**  anfører og signalgivning  (***guidende mening – Høj styring og støtte)*** | **Kopiering**  synkronitet & gentagelse  **(*autoritær mening – Høj styring, lav støtte)*** | Deltagelse |
| Forhandling | **Improvisation,** variationer  *(ud-delegerende* ***mening – Lav styring og støtte)*** | **Fragmentering** – Genbrug og omkonfigurering  *(Støttende* ***mening – Lav styring, høj støtte)*** | Tingsliggørelse |
| FORM  *Formel*& ***Affekt*** | Emergent  *Paidia* | Design  *Ludus* | FAG  *Funktion* |

Modellen viser bl.a. at når der arbejdes med *affekt* med *paidia og størst kraft,* fx ved larmende trommespil, er det *rollemodellen* der skaber identifikation og deltagelse, da der skal være nogen til at styre kaos, mens det er *improvisationen* der forhandler tingsliggørelse*.* Deltagelse skabes med *mindste kraft* ved *kopiering* eller med *tingsliggørelse* vedgenbrug af *fragmenter.*

|  |
| --- |
| Kuchezas læringsressource består, pga. af sin kompleksitet af mange lag, af en bred vifte af æstetiske fænomener, medier og udtryksformer samt af en stor og effektiv værktøjskasse til at arbejde med omkonfigurering og kreativitet, styring og improvisation, affekt og paidia – og arbejde med *største* og *mindste kraft* i musik, rytmik, sprog og bevægelse. Man tør slippe mangfoldigheden og paidia løs, og give børnene flere erfaringer *på kanten af* *helvedesgabet,* fordi der er værktøj til at styre og samle det op igen. |

**5.5 Dansk børnesangskat – en analyse**

Med en analyse af en stikprøveundersøgelse af de sædvanligt anvendte sange fra ”Det børnekulturelle system”, som kan skabe deltagelse i en børnehaven (b.2 afs.2 s.17-35), konkluderer jeg at det er den folkloristiske kontekst og dens råstof der virker – dvs. bedst løser *det pædagogiske paradoks,* fordi den er *kompleks* og derfor giver børnene mening, rum til fortolkninger og engageret deltagelse (Analyseskema – b.2 fig.38 s.22-23).

- Analysen er lavet på grundlag af modellen for *Folklorens skabelse af mening* med *rollemodeller, kopiering, improvisation* og *fragmentering* i relation til Mouritsens begreber *kultur for, med og af børn.* Jeg analyserer arten og vægten af de folkloristiske træk i de artefakter, som skaber *kultur med børn* i form af *deltagelse,* og *kultur af børn* i form at *variationer og improvisationer* i ”*…de sangtitler fra sangbogen* MIN SANGBOG*, (Inger Marstal 1987), som er blevet anvendt med størst deltagelse af børnene over en periode på 4 år…”* eller som jeg uddyber: *” Min liste over sange som har en brugsværdi for mig i mit pædagogiske arbejde med at få (de specifikke) børn til at deltage*” (Citat bilag 2 afs.2.3 s.21).

* De træk der befordre deltagelse er: *Støttende* strukturmed *fragmenteret skabelon og frase-sange* fx med gentagende omkvæd; En *Uddelegerende* funktion med *variation* og *improvisation* ved ændring af bevægelser og ord; *Guidet* funktion med *forsanger* eller *kæde- / cirkeldanse; - Autoritært styret* struktur med *kropslige sanglege* med *kopiering* af synkrone *fagter og trin.*
* Analysen konkluderer (bilag 2 afs.2.9 s.32): ”*Det er en mærkbar tyngde af folkloristisk råstof, på trods af at det er materiale, der er formidlet med booklorens værktøj, dvs. sangbog med nedskrevne tekster, noder og akkorder til instrumentering. Udover en kvantitativ tyngde af titler med en folkloristisk oprindelse, på mellem 3/5 og næsten 4/5, har alle enkelte, eller flere elementer af folkloristiske træk*” – også dem med bookloristisk oprindelse. I de udprægede tekstuelle artefakter, uden folkloristisk struktur med omkvæd og strukturelle fragmenter, er det genbrug og omkonfigurering af narrative skabeloner og fragmenter, der giver deltagelse og oplevelse af at ejerskab, som fx i *Lille Peter edderkop og Mariehønen evigglad*. Børnene laver fx egne variationer, hvor ”*klatre op*” bliver til ”*vaske op*” og ”*tur på et rabarberblad*” bliver til ”*tur på kongens ostemad*”. De narrative billeder kan blive til omkonfigurerbare fragmenter, fordi de består at korte genkendelige billeder og fælles referencer til børnenes virkelighed og fantasi.

En konklusion af et tidligere forskningsprojekt *Vildbasser i svøb* af Jørgensen (2010b s.10) med observationer af anvendelse af folkloristisk musik og sang med samme børnegruppe underbygger analysens konklusion – Citat:

*” …Stort set alle sange bliver i det efterfølgende tidsrum genbrugt i brudstykker af de mest musikalsk kompetente børn, især de sange med simple og gentagende struktur og et klart formuleret omkvæd. De er nemme at benytte på eget initiativ. De bruger de oprindelige formuleringer (”Kultur med børn”) og egne gendigtninger og variationer (”Kultur af børn”).*

Det er fragmenter og omkvæd med kort overskuelig struktur, der gennem talrige gentagelser giver mulighed for at tilegne sig et artefakt gradvist, uden ”angst” for at fejle. Det indeholder legens mulighed for en cirkulær læreproces med aktivitet, feedback, refleksion og gentagelse. Det skal ikke mestres før det kan udøves, det mestres gennem udøvelse.

At et råstof eller artefakt har en folkloristisk oprindelse eller struktur, er ikke en garanti for deltagelse af børnene. Fx hvis det fremføres på et bookloristisk fastlåst grundlag, uden frisætning fra det oprindelige tekstuelle forlæg, uden variationer af fragmenter og rum for børnenes deltagelse i tingsliggørelse ved improvisation og omkonfigurering. Omvendt er det umuligt at skabe omkonfigurering, gradueret deltagelse og den folkloristiske guidning med vekselvirkning mellem forsanger og kor, hvis artefakten ikke består af fragmenter, med vers, omkvæd og rum for improvisation.

De sange jeg bruger mest tid på og får mest opmærksomhed fra børnene er rammesangene hvor navne, handlinger, farver og tøj kan omkonfigureres til børnenes virkelighed, som i *Maria alehe, Mester Jacob, Se min kjole, Under bøgen* med Roskbandet *Gnags* – det betyder, i de to sidstes tilfælde, at *bookloristisk råstof* anvendes i folklorens *funktion* med dens *formler* for improvisation.

|  |
| --- |
| Alle de udvalgte danske børnesange er opbygget at *fragmenter*, strukturelt eller som narrative skabeloner. Deltagelsens bærende element er udgøres at forsangerens *guidning* og den kropslige *kopiering*. Når Improvisation benyttes har det karakter af et guidet indblik i omkonfigureringens værksted i samarbejde med den voksne. Rum for børnenes fortolkning, afhænger af råstoffets struktur og især af pædagogens rolle som fleksibel formidler, ved at benytte PFs differencerede rammer for forhandling med vekslen mellem den *guidende, styrende, støttende* og *uddelegerende* rolle – som vi også så det i *Elastik-plastkugle observation* (b.3 Obs. 4, omtalt afs.4.1 s.22). |

**5.6 Delkonklusion**

Både modellen for *Folkloristisk skabelse af mening*, forskningsfortællingerne, citerede observationer og analysen af *Børne-sangskatten* viser de faktorer, der skaber mening ved *styring* og *støtte* i det affektfyldte felt som musik, rytmik og bevægelse. Det er rytmikken og dens skabeloner, den kropslige deltagelse og anvendelse af *guidning, improvisation* og *fragmentering* der adskiller kucheza-værktøjet mest fra det danske bookloristiske materiale, bl.a. pga. de mange æstetiske dimensioner, der sideløbende er i spil i kucheza. Når de danske sangtekster skaber deltagelse i institutioner er det især, når der benyttes *guidning* og *kopiering*.

Ved anvendelse af *affekt* og *paidia* er det *guidning* og *kopiering* som skaber *mening* i kaos og *improvisation,* der giver rum for *den største kraft.*

*Fragmentering* gør det muligt for børnene gradvist at deltage og tilegne sig råstoffet, i modsætning til et helstøbt artefakt, som først giver deltagelse når helheden overskues.

Det er ikke kun relevant, hvis man vil arbejde med disse grænsesøgende kraftfulde udtryk. Det har også betydning, når yngre og mere stille børn skal inddrages i udøvelse af kropslige, rytmiske eller tonale mønstre, fordi de mangler de motoriske evner og timing, som den *mindste kraft* kræver,når det skal ske i samspil eller akkompagnement til tonale og narrative udtryk. De vil blive stoppet af den *størrste kraft,* fordi den skaber kaos eller skræmmer dem til passivitet, hvis de ikke øjner elementet af struktur og kontrol.

Hvis pædagogen el. læreren mangler værktøj til takling af *paidia og største kraft,* betyder det ofte et fravalg fra de musiske aktiviteter, hvad end det er at spille et instrument (en larmende tromme), vokalmæssige eller kropslige improvisationer.

Pædagogikken er generelt meget optaget af at hjælpe, der hvor der er mangel på ressourcer og underskudsenergi, men det kan også være overskudsenergien, der aktualisere *det pædagogiske paradoks* og umuliggøre læring.

Jeg vil konkludere, at vores (pædagoger, lærere og forældres) kaosangst kan kommes i møde, ved (ikke at være så bange for) at bruge *traditioner* for *autoritet, indordning* og *styring* dér, hvor den virkelig er nødvendig, for til gengæld at få et mangfoldigt, udfordrende og affektfuldt læringsmiljø. Dertil skal *styringen* afbalanceres ved at give slip, *uddelegere* ved at skabe plads til *improvisation og emergens* med subjektivefortolkninger og solopræstationer, samtidig i andre lag og fraser eller i andre faser af processen. Der skal som i PF altid være mulighed for deltagelse for alle (både for pædagogen og outsideren) – som solist, improvisator, fornyer, ”fodfolk”, hjælper eller ”vandbærer”. Det vil i praksis sige at der skal være back up for den pædagog der midlertidigt må slippe den overordnede målstyring for at som *rollemodel* og *medlem* af børnenes PF at kunne deltage i deres motivation, affekt, fantasi og udsyn.

|  |
| --- |
| **Folkloristisk kultur giver et inkluderende og kreativt *praksisfællesskab,* pga. en *fragmenteret* og gradueret grundstruktur med rum til variation og improvisation – dvs. *omkonfigurering* til at takle *modstand*. Den bruger både *den autoritære, den guidende, den støttende og den uddelegerende rolle*, og kan derfor styre stor affekt og børnenes irrationelle horisontal subjektivitet.** |

**6 TRADITIONELT LEGETØJ**

I afs. 3.7 s.16, afs. 4.1 og 4.2 s.21-26 konstaterer jeg vigtigheden af et komplekst læringsmiljø og arbejde med *modstand* ved faglighed generelt og ved takling af *det pædagogiske paradoks*., derfor også i læring. Ved fysisk tingsliggørelse, som i grov-værksted, bliver kraftanvendelse meget konkret og altid nærværende.

Hvis man som pædagog skal give børnene mulighed for at afprøve *største* og *mindste kraft,* samt opleve børnenes bekræftelse ved at *sætte spor* med fysisk formgivning og tingsliggørelse, er det vigtigt at *råstoffet* kan *engagerer.* Det skal indeholde en *funktion* med *traditioner* for *indordning* i *formler,* der har rum for *omkonfigurering* i et komplekst læringsmiljø, som jeg konstateret i afs. 3, 4 og 5.

I afs. 4 s.18-26 om PF, i forskningsfortællinger B, D og E samt analyser i afs. 5,5 s.36-38, vises hvordan kompleksitet, rollemodeller og et miljø med åbne læringsmål har betydning for inklusion, deltagelse og kreativitet*.* Jeg vil vise at disse mekanismer og strukturer for *styring og støtte* genfindes i *den traditionelle legetøjskultur.*

*Den traditionelle legetøjskultur* har kun været sporadisk beskrevet i forskellige populær-pædagogiske skrifter bl.a. produceret af humanitære organisationer som MS, Folkekirkens Nødhjælp og UNICEF [[44]](#endnote-44), hvori de er beskrevet ud fra en oplysningsmæssig kulturel vinkel som ”Afrikansk legetøj”, ”Legetøj fra Indien, Bolivia…” osv.

Undertegnede har samlet og anvendt en stadig voksende samling af *traditionelt legetøj* siden 1994, som pt. er på omkring 100 forskellige stykker legetøj og instrumenter – også betegnet *legeeffekter* – inkl. forskellige varianter af samme kategori. Samlingen er beskrevet i tidligere tekster – Jørgensen 2001, 2010b og 2011b i en demo-PowerPoint, som indeholder fotos og tekstuelle beskrivelser af 25 eksempler fordelt over 5 kategorier af legetøj. Beskrivelser af de i denne forbindelse anvendte artefakter er vedlagt som bilag (nr. 8-24).

Det er i mindre grad den specifikke legetøjsform, der kendetegner det som ”traditionelt”. Det er i højere grad den kontekst det er fremstillet og fungere i, der adskiller det fra pædagogisk og kommercielle legetøj.

Det handler om den folkloristiske legekulturs *formler, funktion* og *råstof,* dvs. evne til at kombinere metode-traditioner og forhåndenværende materialer, med kreative evner til at omkonfigurere fraser og skabeloner til pragmatiske produkter, der virker og holder. Ind imellem skabes innovative produkter, som nyudvikles og måske endda kan sælges på markedet i nærmeste by eller i den industrialiserede verden.

Dette har gennem tiden akkumuleret et mangfoldigt repertoire af de legeeffekter, som børn selv har fremstillet, og som var værd at give videre og tradere jorden rundt. En kreativ idé-bank som med globaliseringen er blevet mere synlig.

*Traditionelt legetøj* er først og fremmest *livsverdenens kultur af børn.* Det er ikke valgt, købt eller produceret af voksne. Det betyder, at den tilhørende kultur lige så meget er en samlende, konstruerende og fysisk tingsliggørende kultur, som det er en legende kultur. Effekterne skal laves (og vedligeholdes) før der kan leges. Det bringer flere ekstra dimensioner af læreprocesser i spil, ikke mindst den håndværksmæssige, som indbefatter det jeg i afs.3.4 betegner *Samle*- og *konstruktionsleg*. Dermed en ekstra dimension af den cykliske proces ved legen som Jessen (2009) beskriver således: (Legen) ”… *skaber og regulere stemninger (fysiske og psykiske stemningstilstande)”* som med en refleksiv ”*feedback re-aktion*” virker tilbage på legens afsæt.

Mange forbinder genbrugslegetøj med det som jeg betegner 3D-kollage. Dvs. konstruktioner, som ud af en bred vifte udgør én kategori, udtrykt gennem skalamodel som skulpturer og billedkollage, som kun har en æstetiske funktion, men ingen praktisk anvendelse. Den kategori som jeg betegner som *figurer* har både en æstetisk og en pragmatisk funktion – *Figurer* giver en oplevelse med affekt, fordi den i sin fremtoning *beliver* nogle følelser, men dertil kan den også fremkalde en *make-belive-*effekt, der fordre en serie af pragmatiske manuelle og sociale legeaktiviteter, som når der leges med dukker og biler. Det sker når legetøjet kan interagerer, fordi hjulene drejer eller armen kan bevæges.

Når artefakten ikke har funktionalitet og ingen handling at uføre, fordre den umiddelbar kun æstetiske, men ingen pragmatisk oplevelse. Det er det der sker når legen ebber ud, fordi hjulene ikke han dreje og ”skulpturen” ikke kan veksle mellem at sidde og ligge eller dreje hovedet. Det kan godt være en kvalitet og have sin berettigelse i fag som billedkunst, hvor målet gennem æstetiske oplevelser er at skabe nye tanker og måder at handle eller blot ”at være” – at søge ”det kunstneriske” musiske. Men det er min personlige oplevelse at det oftest bliver til *excentrisk opfindelser uden historisk effektive –* uden innovation – fordi det mangler den pragmatiske dimension. Det er særlig tydeligt når genbrugsskulpturer laves med limpistol uden overvejelser om holdbarhed og håndværksmæssighed. I den 3. verden har jeg set en innovativ genbrugs-legetøjskultur, som uden at opgive den æstetiske oplevelse, har en udpræget pragmatisk dimension, både med traditioner og håndværksmæssige færdigheder i fremstillingen og ved den manuelle håndtering og praktiske anvendelse af den færdige legeeffekt. Det er *traditionelt legetøj –* og det er det jeg vil beskrive.

Selvom disse 3D-kollager indeholder det stoflige konstruktive og formgivende element, har det ikke meget af denne cirkelformet reflekterende feedback-effekt, som følger af at legeeffekten har en funktion, der kræver justering. Der er en tendens til at hvis kunstværket ikke virker (dvs. ikke består af pragmatiske løsninger som er opstået ved at en modstand er blevet overvundet), løses problemet ofte med samme ukonstruktive metode som det er blevet skabt af – med en ekstra stor klat fra lim-pistolen.

Den håndværksmæssige udfordring og forståelse ligger i at få arm & ben til at bevæge sig, mekanikken til at virke, og hjulet til at til at dreje, uden slinger og tilmed at kunne holde til hundrede eller tusinde af omdrejninger.

Det skaber ikke kun udfordringer til den visuelle og til den æstetiske pol at den *mønstergenkende kompetence* men også omfattende anvendelse af de pragmatiske kompetencer med logiske, kropslige og evt. musikalske kompetencer. I forhold til en 3D-kollage giver en funktionel legeeffekt også god anledning til at anvende sociale kompetencer i samspillet med andre om anvendelsen af legeeffekter.

**6.1 Definitioner af traditionelt legetøj**

Legeeffekter beskrevet i denne afhandling er variationer over forskellige temaer, andre er unikke og de fleste er kombinationer af forskellige gennemgående konstruktioner af mekaniske, funktionelle og æstetiske effekter og mønstre. Fællesnævneren er at legeeffekterne er konstruktioner til at opleve og eksperimentere med *æstetiske og pragmatisk* fænomener, dvs. affektive og fysiske fænomener, konstruktioner og tilhørende manuelle færdigheder.

Jeg har valgt en antropologisk betegnelse ”Traditionelt legetøj”. Den rummer de centrale *folkloristiske* aspekter af børns egen pragmatiske og æstetiske kreativitet – at det er *traderet,* dvs. overleveret mundtligt eller visuelt fra barn til barn. Det er til forskel fra en etnisk definition, som ”afrikansk-, asiatisk-, indiansk-” osv., eller fortidig ”europæisk legetøj”; en økologisk og funktionalistisk definition som ”genbrugslegetøj” eller sociologisk definition som ”hjemmelavet legetøj”.

Jeg har valgt at beskrive det i denne afhandling anvendte repertoire ud fra en funktionalistisk kategorisering. Den består af hovedkategorier og undergrupper, defineret ud fra legetøjets anvendelse, hvilket jeg vil beskrive ud fra de i afs. 3.4 beskrevne legebegreber og -former med referencer til Caillois' og Gardners DMI (se også b.1 fig. 35 s.6).

Det kan være problematisk at navngive de enkelte stykker legetøj, da navnet ofte er et subjektivt kulturelt valg, der ikke nødvendigvis karakteriserer effekten særlig præcist. Lige som det kendes fra folkeeventyrene, hvor samme indhold og form i forskellige kulturer kan have forskellige hovedpersoner og derfor også forskellige navne. Eksempelvis H.C. Andersens *Konen med æggene*, der både kendes fra det gamle Egypten samt fra *1001 Nats eventyr* under titlen *Konen med keramik-dimserne*, hvor det ikke er æg, men andre skrøbeligheder som glas eller keramik, der skal sælges på markedet.

Folklorister som Svend Grundtvig, Antti Aarne og senest Stith Thompson har udviklet et system for kategorisering af mundtlige fortællinger, der inddeler dem i fem hovedgrupper: *Dyreeventyr, egentlige eventyr, skæmteeventyr, formelagtige eventyr og uklassificerede eventyr*, med flere undergrupper som rummer op til 2500 katalognumre, og dermed også plads til tilføjelser. Systemet betegnes Arene-Thompsons typeregister og angives med forkortelsen AT plus et nummer, fx AT 425, som omhandler eventyr med dyre-brudgomme bl.a. Kong Hvidbjørn, Dejligheden og udyret mfl.[[45]](#endnote-45)

Funktionelt set består det traditionelle legetøj jeg her beskriver af 5 hovedkategorier. Med tiden kan der sikkert uddifferentieres og beskrives flere, som fx spil, balanceeffekter, skalamodeller, flyvende og flydende legetøj, men det er dem jeg indtil nu har beskrevet.

Der kan være en del overlapning og diffuse grænser mellem kategorierne, som medfører at en konkret legeeffekt (sandsynligvis med rette) kan opleves som tilhørende flere hovedgrupper, hvis den har to markante træk, der tilhører to kategorier, eksempelvis en figur på hjul. Jeg har indtil videre bestræbt mig på, at beskrive en konkret effekt som værende tilknyttet én kategori – den funktionelt mest dominerende kategori. Men der kan opstå undtagelser og brug for henvisninger, da der som i legens verden, altid vil være en afprøvning og kombination af muligheder, og dermed også af kategorier.

De fleste viste eksempler (for nær fig. 20) er kopier – Dvs. økoformer som har været igennem forskellige grader at omkonfigurering. Fx kan bambus være skiftet ud med elektrikerrør, en del af konstruktionen er justeret eller tilføjet, som børnesikring med korkpropper på *svingharpen* fig. 15. (Alle foto af A. Jørgensen)

Det kan være problematisk at beskrive én oprindelse, men i flere af de anførte bilag beskrives *baggrundshistorien* i den udstrækning mine observationer af legeeffekten kunne knyttes til tid og sted.

Jeg deler legeeffekterne op i følgende kategorier :

Eksempler på undergrupper er vist med foto (fig.) eller med henvisninger til bilag (b.)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Lyd-effekter og Instrumenter**  Instrumenter af alle slags, fx undergrupper som fløjter (b.9 & 10), blæseinstrumenter (fig.11 & 13), perkussion (b.13), resonans- (fig.14) og svinglydeffekter (fig.12 & 15). Denne hovedgruppe knytter sig til den legeform der betegnes som *leg med* *færdigheder,* dvs.de *musikalske,* og kategoriseres særskilt.  bladblaeser copy  Fig.13: Bladblæser *–* ”Skalmeje” | DSCF1142  Fig.11: *Horn – Vuvuzela*, lavet at ca. 30 cm plastrør og en plastflaske, uden bund (b.11)  DSCF1334  Fig. 14: *Kazoo –* Et membran- & resonans-instrument, lavet af et plastrør og et stykke plastpose (b.12): | DSCF1164  Fig.12: *Sving-træ ­–* ”Brummer” (b.8)  DSCF1156  Fig.15: *Svingharpe,* lavet af en kraftig elastik spændt ud over et kryds af tynde træ-lister og ispinde |

|  |  |
| --- | --- |
| **Motorisk legetøj**  Legetøj som primært benyttes til *færdigheds-leg* ved at udfordre *kropslige* *motoriske* og *rumlige kompetencer* i fin- og grovmotorik. Det er når bekræftelsen overvejende ligger i mestreing af en motorisk færdighed og en erkendelsesmæssig forståelse af div. mekanismers funktionalitet. Det kan være undergrupper såsom bolde (fig. 16), præcisionslegetøj som fx sigte-/skyde -legetøj (fig. 17, b.15 & 16), legetøj som leger med naturfænomener, hvor materiale og teknik udfordrer den manuelle håndtering, fx ”trillebånd” (tøndebånd) (b.14). *Motorisk legetøj* benyttes også til *konkurrence-leg*. | bold  Fig.16: Plastpose-bold *–* En kopi lavet efter tanzaniansk forbillede  DSCF1218  Fig.17: *Spring-træ,* ”Hoppende tudse” (b.15) |

**Køretøjer / trilleværk**

Legetøj som benytter en kørende hjul-effekt. Hjul, kørende legetøj og køretøjer kan konstrueres med mangfoldige materialer, teknikker og formål – med undergrupper som skalamodeller af div. køretøjer som udtrykker *repræsentationsleg*. Det kan også være biler/motorcykler/figurer/mekanisk effekt med skubbe-stang (fig. 18,19 & 21)eller træksnor (fig.20) som jeg betegner trilleværk der primært anvender *kropslige*  – især grovmotoriske – kompetencer. I denne under gruppe handler det ikke kun om repræsentationsleg, men om også om fysisk oplevet fart og det som H.Gardner betegner den *kinæstetiske kompetence* og Carsten Jessen betegner *svimmelhed.*

|  |  |
| --- | --- |
| triltril  Fig.18a og 18b: Trilleværk, bil m. skubbestang ”*Racerbil*” | *afri*  Fig.19: Trilleværk, *”Motorcykel”* (b.18). |
| 28122010142  Fig.20: Genbrugsbil af plastbeholder m. hul af sandal-såler. | Fig.21: Trilleværk, *Trille-propel,* ”helikopter” (b.17) |

**Snurreeffekter**

De almindelig kendte undergrupper, såsom snurretoppe (b.19) og yoyo´er, der udnytter gyro-effekten, og andre varianter af snurrende og drejende legetøj fx snurrende skiver (fig.22) og propeller (fig.23). Snurreeffekter er *færdighedsleg,* der kræver *kropslige kompetencer* i udførelsen, men som også appellerer til en *visuelle ”wow-effekt”,* der minder om det visuelle ”sansebedrag” der er det passive element af Caillois´ *ilinx-*begreb. *Snurreeffekter* kan også benyttes til *Chance-spil* og *konkurrence-leg*.

|  |  |
| --- | --- |
| haandyoyo  Fig.22: *Håndyoyo,* lavet af et plastrør, et plast-låg, en pind og snor (b.20). | DSCF1216  Fig.23: Vibrationspropel – *Trylle-propel*. Propellen roterer nå vibrationer skabes ved at stryge den lille pind mod den store (b.21). |

**Figurer og dukker** – En legetøjskategori som både indeholder dukker og dyrefigurer, som bruges til *sociale* lege (b.22) og figurer der ved hjælp at div. mekaniske effekter som fx snoretræk og bevægelige led kan udfører overraskende og livagtige bevægelsesmønstre. Det er fx marionetdukker, dukker der slår kolbøtter, danser eller klatre (fig. 24-26). Denne hovedgruppe indeholder legetøj der benyttes til *repræsentations-leg* (*Make Belive*) – og i mindre grad *færdighedsleg* med håndtering af dukker med motoriske og mekaniske effekter*.*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *DSCF1273*  Fig.24: *Kolbøtte-dukke* (b. 23) | *DSCF1293*  Fig.25: *Danse-dukker* (b.24) | *DSCF1299*  Fig.26: *Klatredukker,* lavet af bl.a. filmbøtter, tuschpenne, korkprop og skruelåg |

Jeg har valgt af fokuserer på det som kan laves af de fleste børn uden særlige forudsætninger i form af specifik materialetilgang, økonomisk formåen eller færdigheder dog evt. med hjælp fra ældre børn/unge, fordi det også giver børnene en rolle som deltagere i skabelsesprocessen

Jeg har ikke beskrevet ellers oplagte folkloristiske hovedgrupper såsom spil og konstruktionslegetøj, som papirklip, papirsfly og origami, der har været beskrevet i meget populær-antropologiske og hobby-betonet litteratur.

Disse hovedgrupper har jeg ikke medtaget, fordi jeg her har taget udgangspunkt i den fysiske-kropslige legekultur, og i legetøj, der hidtil ikke har været litterært eller videnskabeligt beskrevet.

|  |
| --- |
| De legetøjsformer, som den folkelige tradition har opsamlet og traderet, er effekter, som motiverer til leg med æstetisk affekt og pragmatisk manuel bekræftelse ved  at opleve affekt når mestreing lykkedes. |

**6.2 Folkloristisk struktur i den traditionelle legetøjskultur**

Det beskrevne materiale er folkloristisk i den forstand at det er legetøj, som formidles fra barn til barn, fra generation til generation, med en mundtlig og visuel tradering uden hjælp fra institutionaliserede eller kommercielle organisationer*.* Derfor er en stor del af råstoffet observeret i den 3. verden.

Når denne 3. verdens-kultur kommer til os her i vesten, er den ofte blevet medialiceret eller kommercialiseret, nogle gange tekstualiceret, fordi det er gennem medierne at vi lærer om andre børns legekultur. Hvor de digitale visuelle og auditive medier kan give en formidling, der bortset fra ”hands on” og de sociale aspekter, ligger tættere op af folkloristisk formidling, er den litterære formidling i forhold til børn, som ikke er kyndige med det skrevne sprog*,* en ekskluderende tekstuel formidling.

Men på trods af det *mediemiljø*, som traditionelt legetøj formidles gennem, har legetøjet et råstof og strukturelle træk til fælles med folkloristiske udtryk indenfor andre æstetiske fag – fx musik og bevægelse som beskrevet ovenfor – som også kan udledes af en tektualiceret formidling.

Det traditionelle legetøj indeholder i overensstemmelse med modellen for *Folklorens* s*kabelse af menig* en *støttende* lagdelt skabelon- og *fragmentstruktur* samt *formler* for deres fremstilling og anvendelse. En grundide / *økoform* kan *kopieres,* såvel som udbygges, med flere niveauer af *kompleksitet* og *improvisation* uden at grundidéen ændres – Fx kan en pind med to hjul for enden symbolisere en bil. Denne kan også forsynes med fire hjul, noget blik eller ståltråd der symboliserer et karosseri, og der kan bygges videre ved at tilføje en skraldeeffekt som symboliserer motorlyd. Flere lag kan tilføjes, hvis der laves styretøj med rat, evt. også en æstetisk overbygning med design af det visuelle udtryk eller tilføjelse af en bevægelig figur. Det kan også være principper for konstruktion af dukker, rotation og bevægelsesudveksling eller lydeffekter, som går igen i flere former for legetøj, ligesom det også kan være materialer eller binde- og fastholdelsesprincipper, der genbruges i flere domæner og kontekster. Fx bliver cykelslange, kapsler, bambus- eller elektriker-rør og ståltråd anvendt i flere kontekster.

Denne omkonfigurering og *improvisation* afhænger af en åben *emergent* kontekst, fordi denne essens ligger i *funktionen* og *forhandlingen* – Som da ”opfinderen” *forhandlede* med konstruktionen med materialet og virksomheden med pædagogen. Det skete fordi materialet i sin *fragmentstruktur* kunne *omkonfigureres* og fordi at pædagogen *frisatte* og *forhandlede læringsmålene* for at følge barnets *emergente spor*.

Det *identificerende autoritative* element af *høj styring og lille støtte,* ligger i *kopieringen* af råstoffet– den traderede økoform *–* Og den *høje styring og høje støtte* ligger i *funktionen* dvs. formidlingen / traderingen ved det ældre barn eller voksnes *guidning,* der som *mester* og vejviser præsenterer ideen samt guider i værkstedsprocessen og i legen.

**6.3 Funktionen afspejlet i legen**

Grundlæggende er der ikke forskelle i *funktionen*,forstået som ”*måden* hvorpå der bliver leget”,i forhold til om legetøjet har folkloristisk eller kommerciel oprindelse. Fx er fodboldspillet det samme hvad end bolden er købt er selvgjort.

Der hvor der er en forskel er i det faktum at den er selvgjort.

Det har bl.a. den betydning, at de er mere påpasselige og fortæller når nået er gået i stykker, som når NN6 henvender sig til AJ og fortæller at ”*en bil har tabt et hjul*” (b.4 t.k. 00.11.16). Det skyldes at pædagogen har forklaret og vist at ødelagt legetøj kræver ekstra tid til at reparere og lave nyt. Det har givet en kontekst, der gør omkostninger, der er forbundet med at fremstille og reparere en genstand synlig for børnene.

Men det største særkende ved funktionen i traditionel legetøjskultur, er den centrale anvendelse af kraft- og præcisions-prægede manuelle færdigheder, der ligger i legetøjets essens, som fx at styre et køretøj i fart, ramme eller håndtere et legetøj for at en effekt udløses i form af en mekanisk bevægelse eller en optisk effekt.

Jeg vil ikke uddrage generelle konklusioner vedrørende graden af kropslighed i *traditionelt legetøj* kontra kommercielt eller bookloristisk fremstillet legetøj, da jeg ikke har lavet komparativ empiri. Men jeg kan konstaterer at kropsligheden er tilstede i mange varianter og sige noget om hvad den gør ved legen.

Flere steder i mine observationer af legeaktiviteter med traditionelt legetøj viser, at det kropslige manuelle element er kernevirksomheden i de aktiviteter, som bidrager til inklusion af perifere og marginaliserede børn, samt at det skaber interaktion mellem *novicer* og *kompetente*. Samspillet udspiller sig omkring den håndværksmæssige håndtering, når en dreng med svage sprogfærdigheder får en kompetent rolle i en leg med snurretoppe.

Citat (b.4 Obs.4 t.k. 00.16.20): ”*NN6, der ikke er særlig kommunikativ og stærk til dansk, får en central plads i legen* (inklusion)*,… fordi de leger noget han kan, han bliver* kompetent*,* ***…*** *Legens kerne drejer sig om fysiske fænomener og motoriske færdigheder … –* Den praktiske dimension*. Gennem den fysiske leg lærer han udtryk og regler for legen. … Han får her en position hvor han kan forhandle*”. I Obs. 2, som omhandler to drenges leg med to genbrugsbiler med træksnor skriver jeg, citat (b.3 t.k. 00.22.25): ”*Ind i mellem vikles snorene sammen og ind i hjulene, (den ældste) NN2s rolle er hovedsagelig at hjælpe med at udvikle snore og realisere de ideer som de og NN22 får*…”

Jeg opsummerer endvidere:

”*Et sigende eksempel på hvad der kan ske når sameness brydes, fordi aldersgrupper blandes om leg med legetøj der indeholder modstand i den manuelle funktionalitet med flere fortolkningsmuligheder og sværhedsgrader i deres anvendelse”*.

Et andet fænomen som skyldes at legeeffekterne er selvgjorte er det forholdsvis store udbud af instrumenter og lydeffekter, som det er muligt at tilbyde børnene, og den heraf følgende megen leg og samspil med lyd, toner og rytme. Instrumenter er normalt ikke tilgængelige i den institutionelle hverdag, fordi det er forbundet med omkostninger til reparation og generhvervelse af de kostbare instrumenter. Men når det traditionelle legetøj var fremme blev der spillet mest *fløjte og kazoo,* og afprøvet *svinginstrumenter,* hvilket fremgår af Observation 2 (b.3 s.1-8). Legen med instrumenter foregik som fordybelse hos børnene enkeltvis eller et par børn sammen. Jeg har i øvrigt observeret situationer, hvor flere børn finder sammen og spiller/synger/nynner brudstykker af børnesange og improviserer med *rasler, horn, kazoo* og på legetøjsspande.

|  |
| --- |
| Man kan konkludere at legetøjet appellere til fysisk aktivitet og at manuel håndværksmæssig modstand skaber inklusion ved relationer mellem børn med store forskelle i kompetencer, fordi både hjælp og modspil giver interaktion. Dertil har jeg konstateret at de traditionelle legetøjsinstrumenter gør eksperimentere med lyd, toner og rytmer tilgængelig for børnene. |

**6.4 Genbrug af materialer og kultur**

I nogle af mine beskrivelser af *traditionelt legetøj*, og generelt i almindelighed, benyttes betegnelsen ”genbrugslegetøj”, som synonym med traditionelt legetøj. Selvom det ikke er en helt dækkende beskrivelse, afspejler det et arketypisk kendetegn som er essentielt.

De enkelte artefakter er genbrug af traderede *økoformer*, det unikke ligger oftest i variationer af konstruktionen ved valg af materiale, størrelsesforhold, kombinationer, sidste æstetiske finish og dekoration. Det er ligesom i anden folkloristisk kultur genbruget af økoformer, der såvel fastholder som *traderer* og udvikler artefakterne.

Dertil er *traditionelt legetøj* oftest lavet af genbrugsmaterialer, af den grund at det er børn, der dyrker kulturen. Børn er i store dele af verden en materielt marginaliseret gruppe, hvis kreative udfoldelser ikke får tildelt ressourcer af de voksne. De må klare sig med ”det forhåndenværende søms princip” og det de voksne kasserer. Før industrialiseringen bestod det af materialer fra naturen, og senere blev håndværksprodukter, som tøndebånd og knapper genbrugt til leg og legetøj. Med Industrialiseringens brug-og-smid-væk-kultur er en mangfoldighed af materialer blevet tilgængelige for børn. Fx cylindriske rør og beholdere, cirkelformede låg og propper, cykelslanger og -cykel-eger, bildæk, tekstiler og elektronik, som giver adgang til blik, plast, gummi, ståltråd, kobbertråd, nylon mm blot for at nævne nogle af de vigtigste materialer.

Ved anvendelse af genbrugsmaterialer til værkstedsprojekt i en børnehave, giver materialevalget og anskaffelsen alene anledning til flere *grænseaktiviteter.* Det ”*skaber forbindelse til andet end sig selv*”, fordi indsamling af genbrug bryder institutionens kontekstløshed, ved at inddrage børnenes livsverden. Observation 6 af *Morgensamling om genbrugsindsamling* viser en situation, hvor en børnegruppe med to voksne, gennemgår de genbrugsmaterialer som børnene har indsamlet hjemmefra – Citat b.5 s.6: ”… *de viser stor affekt ved gensyn med kendte materialer og ting de selv har haft med (”Det er mig, det mig!”) som de siger*”. Selv om det er en typisk *skolastisk* voksenstyret situation, hvor fire af børnene kun forstår lidt eller intet dansk, aktiverer og inddrager situationen forholdsvis mange børn.

De genkender og viser tydelig motiverende identifikation, med effekter de har samlet, eller kender fra dagligdagen, som æggebakker, mælkekartoner, dåser, papkasser mm. Gennemgangen (b.5 s.1-6) giver desuden anledning til samtale om fx - hvordan mælkekartoner laves; - om hvad pap er og hvad det kan bruges til; - om udtryk som ”at drukne i papkasser” og om farlige ting og kemikalier; - om kildevand, sodavand og ”stærkt vand”; - forskel på konsistensen af papir, plastik eller metal; - og om tandhjul, babyalarmer og elektroniske principper i elektronik, radioer og højtalere.

Kort sagt opløste genbrugsvinklen institutionens *kontekstløshed* og *skabte ejerskab* ved inddragelse af ting og fænomener vi ikke normalt snakker om i børnehaven, men som børnene kender fra deres egen virkelighed. Der blev skabt forbindelse til *livsverdenen* udenfor institutionen*.*

Fig. 27 Barnets relation til folkloristisk produceret legetøj:

Tradering af forbillede

Leg

Æstetisk Pragmatisk vurdering og praksis

Regulering og justering

Afskaffelse

negligering

eller genbrug

Valg af fag, materialer og værktøj, Genbrug gir samspil m. omgivelser

Fremstilling

Anvendelse af nye og kendte færdigheder, øvelse, samarbejde og formgivning og konstruktion

Evt. Reparation

Refleksion og Genbrug giver feedback til nye projekter

Ovenstående grafik er en opsummering af en analyse af fremstillingsprocessen for et træskib ud fra min praksiserfaring og med Bjørgrens model for *Den fuldstændige læreproces* (b.2 s.38 fig.39). Den viser barnets muligheder for at deltager i alle faser ved dette *folkloristiske værkstedsprojekt*, og at processen har karakter af legens cyklisk refleksive form, både mentalt og stofligt, i fremstilling og leg.

|  |
| --- |
| Hovedårsagen til denne forskel ligger i fortolkningsdybderne i de folkloristiske *Formler*. I de folkloristiske aktiviteter er der ingen fast grænse for hvornår produktet er færdigt. Det kan repareres, udbygges og delelementer kan fortolkes og genbruges i nye eller forbedrede udgaver. *Fragmenteringen* giver anledning til læring og kreativitet, og indsamling af genbrugsmaterialer skaber samspil der når ud over den *institutionelle kontekst* til omverdenen og børnenes *livsverden*. Dette styrker oplevelsen af ejerskab og mindsker fremmedgørelse. |

**6.5 Værkstedet og pædagogens rolle**

Jeg vil beskrive de materielle, logistiske og pædagogiske betingelser for et værksted med fremstilling af traditionelt genbrugslegetøj.

Værkstedsaktivitet uden forelæg er som at anbringe børn i et rum fuld af instrumenter og forvente at de af sig selv lærer at spille. Alt for mange værkstedsaktiviteter har denne karakter. Resultatet ender ofte med kun at blive til træskibe eller til flyvere lavet af to krydsede lister samt mangfoldige forsøg på at sammenkoble og vedhæfte forskellige materialer uden håndværksmæssig holdbarhed. Dette giver begrænsede anvendelses-muligheder af det færdige resultat, fordi vores idé -repertoire er forsvundet med den vestlige verdens fjernelse af de ældre rollemodeller pga. *aldersapartheid*. Mulighederne for at profitere af PFs inklusion og kompleksitet indsnævres med et snævert udvalg af materialer forudbestemt af pædagogen og afgrænset til papir, karton, garn, træ og søm. Dette er en meget almindelig situation, når børn på 4 – 10 år er i værksted. Det har karakter af det Wenger betegner som *excentrisk opfindsomme og historisk ineffektive* produkter: Holdbarheden er begrænset og børnenes egne ”opfindelser” glemmes pga. manglende håndværksmæssighed og funktionalitet.

Men det er ikke naturgivet at det skal være sådan.

Ligesom der er brug for et design med øko-modellers genkendelighed, fragmentering, guidning og mulighed for afbalancering af *største og mindste kraft* i musikalsk og kropslig tingsliggørelse, er der også brug for et design med guidende forbilleder, skabeloner, fraser og traditioner, som kan give balance mellem håndværk og emergens, største og mindste kraft i et (grov)værksted.

I Tanzania behøver børnene, i store træk, kun en sten som hammer, en cykel-eger som bor (ved at brænde huller), et slebet stykke blik som kniv. En ven til at holde kan erstatte en skruestik. Men det går ikke i Danmark. Konteksten med institutionelle rammer og sikkerhedshensyn er meget forskellig fra Afrika. Der er brug for mere specialværktøj, når danske børn skal tingsliggøre i et grov-værksted. De danske børn har færre manuelle færdigheder i forhold til jævnaldrende afrikanske, og skal tilmed konkurrere med ca. 20 jævnaldrende om pædagogens opmærksomhed grundet *sameness*.

- Det stiller store krav til pædagog og værksted.

De fysiske rammer skal minimum indeholde et udvalg af værktøj som giver mulighed for at arbejde med, ikke kun træ, også med plast, blik, ståltråd, cykelslange, samt til store og små materialer. Det er ikke nødvendigt med 20 stk. af hver værktøj, men det er altid godt at have mindst to af hver slags værktøj. Det muliggør den identifikation, der ligger i parallel-aktivitet og *situeret læring.* Som udgangspunkt anbefaler jeg ikke store børnegrupper, hellere fordybelse med 3 – 8 børn, lidt sjældnere, hvis det kan lade sig gøre. Et udvalg at legeeffekter og ekstra skruestikker, hvor der kan regeres ”uproduktivt” kan aflaste kerneaktiviteten og pædagogen.

Det hele kan i 2010-priser anskaffes for mellem 2000 og 3000 kr. inkl. indkøb af nødvendige hjælpe-materialer, som tape, snor, perler o.lign. De anvendte genbrugsmaterialer er specifikke og afhænger af konteksten og hvad der kan samles. En mere udførlig liste af værktøj og materialer kan ses i bilag 2 afs. 3.1.

Det er ikke alle institutioner der har et værksted. Derfor har nogle af mine observationer også handlet om opbygningen af et mobilt værksted ”på stuen” i en børnehave.

Observation 5 viser værkstedsarbejde i en situation, hvor det skal bygges op på stuen efter morgensamling og pakkes væk igen til frokost. Den viser dette scenarie i noget nær ”værste tænkelige omstændigheder”. Siduationen bærer præg af at det er i opstartsfasen. Der har været værkstedsaktiviteter før, men det er noget tid siden og i andre lokaliteter. Den viser, hvordan det enkelte barn takler de lange perioder af ventetid under udpakning og opstilling af værkstedet, ved at lege, samspille og improvisere med det legetøj, som også er det repertoire de kan vælge deres værkstedsprojekt inden for. Og den viser hvordan de udnytter *grænseaktiviteter* og *tavs viden* og *situeret* læring til at afsøge feltet.

|  |  |
| --- | --- |
| Citat fra konklusion af observation *Værksted på stuen* (b.4 Obs.5 s.11): *”Men denne vente og ”*grænsetid*” blev brugt til omfattende situeret læring ved mere eller mindre direkte, at følge med i de andres processer og instruktioner, evt. deltage med hjælp, og* (…)*legeaktiviteter. Man kunne ud fra denne observation sige at deltagelsen og interaktionen var stor, netop fordi projekterne ikke var præget af sameness, men var en kombination af individuelt forskellige projekter i en kollektiv kontekst og dermed gav et komplekst læringslandskab med* | a  Fig. 28 Typisk eksempel på tavs *situeret læring –* Den yngre observerer den ældres arbejde |

*mange grænser og* kontrafaktiske rum *– i modsætning til, hvis alle selv havde været optaget med samme proces samtidig – nemlig at blive instrueret af pædagogen – så havde der hverken været mulighed eller noget nyt at opleve* (ud over den fastlage kernevirksomhed - red)*.*

*Det er også bemærkelsesværdigt at det er mødet, afprøvningen og overvindelsen af modstanden, der giver anledning til samspil - og fællesskab – det er dér man har brug for hinandens hjælp eller ros.*

*NN6* (”praktikeren”) *som i Sct. Lucia-observationen lavede uro og blev ekskluderet, viser her trods lang ventetid, en konstruktiv rolle som opmærksom observatør, kommentator og medhjælper. Han profiterer ved at følge og identificere sig med AJ som rollemodel. Han spørger, italesætter, benytter* situeret læring *og benytter selv rollen som hjælpende* rollemodel”*.*

Han viser en konstruktiv social og kompetencemæssig læringsbane fra periferi til kerne af den fælles virksomhed. En tilsvarende læringsbane for NN4 (”opfinderen”) fra *vildbasse* til *ekspert* og *fornyer* beskrives i bilag 1 afs.7.3 s.18.

På trods af de langt fra ideelle betingelser viser observationen et komplekst læringsfelt, med brug af både eksplicit og implicit situeret læring i mangfoldige kompetencer, og med stor vægt på *indordning* i en håndværkstradition og i færdigheder. Dertil viser observationen en begyndende inklusion af et marginaliseret barn med særlige behov (autisme), ved deltagelse i den fysisk formgivende proces – at save.

Observation 5 viser at et repertoire på ca. ti forskellige lege-effekter, hvoraf fem fungerede som forelæg og inspiration til tingsliggørelse er nok til at gennemføre en kompleks værkstedsaktivitet. Der skal helst være dubletter af effekter i samme kategorier, da det befordrer parallel-leg i evt. ventetid.

Observationen viser desuden pædagogens faglige udfordringer. Det er essentielt at pædagogen er velforberedt, har kendskab til sit felt (legetøjet, værktøjet, materialerne og værkstedsprocesser) og kan præsentere et varieret udbud af legetøj. Herudover må pædagogen i processen både være i den *styrende* mesterrolle, der bestemmer processer og rækkefølge, såvel som i den *støttende* rolle, ved at rådgive om materialer og værktøjshåndtering og endvidere i den uddelegerende rolle, ved at inddrage børnene i flest mulige processer og gensidig hjælp. Det er *støtten* og *uddelegeringen* der giver børnene mulighed for selv at overvinde modstand. Samtidig viser observationen, at der er mange lav-praktiske opgaver og ventetid for børnene, som kunne afhjælpes af en ekstra voksen eller ”bare” et ældre barn i hjælper- og svenderollen, som kunne være guidenind i *zonen for næste* *udvikling*, uden nødvendigvis at besidde mesterens specialiserede viden. Det kunne også være en efterlønner eller ungarbejder i rollen som ”hjælpende legeonkel”.

**6.6 Praksiserfaringer med folkloristisk legetøjskultur i institutioner**

Jeg har siden 1994 arbejdet med at lave genbrugslegetøj, baseret på det beskrevne traditionelle legetøj, sammen med børn og set mange børn give sig i kast med egne projekter. Min erfaring er, at både den intensive bestræbelse på at lære det *indordnende* håndværk, der ligger i at lave en bestemt traderet ide og anledningen til yderlig ekstensiv *eksperimentering* med det pragmatiske og æstetiske landskab har betydning for motivationen, engagementet og udviklingsmulighederne for læring.

Den traditionelle legekultur har en tosidet pædagogisk effekt – Dels de håndværksmæssige dvs. *kropslige, visuelle, mønstergenkendende* og *logiske* udfordringnår legetøjet fremstilles, dels anvendelsen af især *rumlige, kropslige, (musikalske) personlige og sociale kompetencer* med det færdige produkt. Det handler om at overvinde *modstand* ved at finde den *mindste kraft* i begge situationer – dvs. en håndværksmæssig proces. Dette virker motiverende for både piger og drenge i hhv. den æstetiske og den pragmatiske dimension – Det at *sætte spor* og *gøre en forskel* har stor betydning for identitetsdannelsen for begge køn. At kunne gøre det i fysisk og sanselig forstand og at finde den *mindste kraft* er en konkret og vigtig øjenåbner for mange børn. Det har det størst betydning for dem, der generelt ikke får mulighed for at *sætte spor* i deres hverdag, fordi de ikke har fag som sløjd, tilgang til grovværksted og oplever, at de ikke kan sætte spor med de kompetencer, der er i spil – som fx de matematisk-logiske, sproglige eller personlige kompetencer, som dominerer i den skolastiske dannelse.

Den traditionelle legekultur har globalt, samlet set, et meget rigt råstof og repertoire. Den rummer lærings-inspiration til ***kreative, pragmatiske, æstetiske og produktive*** værkstedsprojekter med en spredning i sværhedsgrad. Således er der artefakter og projekter som ligger i *zonen for nærmeste udvikling* for børn i alle aldersgrupper fra ca. 4 år (med voksenhjælp) og opefter, uden øvre grænse (men med en afdæmpning i puberteten).

Nogle børn begynder meget tidligt med fantasifulde projekter, men improvisationen kommer, og ikke mindst virker, først efterhånden, som der opbygges færdigheder til at formgive og kombinere mønstre. I mine observationer begynder værksteds-improvisation først, når børnene er omkring 5-6 år og har et par års erfaringer bag sig. De afprøver grænser på en intuitiv, horisontal og improviserende måde. Men det får først form som kreativitet efterhånden som de færdigheder der indgår mestres. Derfor viser observationerne af deres lege- og musikaktiviteter, hvor de har et større erfaringsgrundlag også mere kreativitet end værkstedsaktiviteter, der med børnehavebørn har meget karakter af, at tilegne sig de helt grundlæggende færdigheder, som at save, bore etc.

Selv om der går noget tid før færdigheder bliver til kreativitet, skal der ikke så meget til for at skabe bekræftelse. Jeg har set meget ekspressiv begejstring som følge af vellykket fysisk idrætsaktivitet. Og jeg har set den lige så store, men mere jordbundne, selvtilfredshed ved gennemførelsen af en problematisk, eller praktisk, opgave hos børn. Men der er noget særligt ved den begejstring, man ser, især hos drenge i 3 til 7 års alderen, når de har gennemført en proces eller skabt en *reifikation* ved formgivning og brug af *stor kraft* – fx som første gang de saver en pind over. Det er som om de rummer både den ekspressive og den jordbundne bekræftelse: De har overvundet *modstand* og ***sat spor*** ved hjælp af store ofre. ”De vokser" fordi stolthed giver selvværd og erfaring giver selvtillid. Med Huizinga (s. 165 og 170) kunne man sige, at ”kampens pris” (*athlon) –* får et skær af offervilje (*potlatch)*, da man kan demonstrere overskud, fx (fysisk) sejhed.

Et meget kontant møde med modstanden foregår *på kanten af helvedesgabet,* der hvor læring er en nødvendighed. Det er fx når der anvendes sav, hammer, hobbykniv eller andet ”farligt” værktøj. I Obs. 7 konstaterer jeg at når kniven skulle håndteres under skærearbejdet ”… *var der fuldt fokus og anerkendelse af regler om forsigtighed. Der var fx ingen, der forsøgte at overskride grænsen, ved selv at tage kniven, eller bruge den til andet end det aktuelle formål. Fordi de var guidet til kanten af Helvedsgabet, følte de ikke trang til selv at opsøge det* (b.5 s.11). **De forstod, at *indordning* og *fordybelse* var nødvendigt**, og de accepterede den autoritet, der bestod i, at den voksne mestrede ”det farlige”.

Jeg har set børn helt op til tiårs alderen, som bærer tydeligt præg af, at de ikke har fået mulighed for at møde og finde *den største og mindst mulige kraft*, og derved kende grænsen for hvor det bliver farligt.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| a | a | a |

Fig nr. 29, 30 og 31 – Overvindelse af modstand – Dommerparkens børnehave 2010

Det ses generelt ved, at de ingen fornemmelse har af begrebet *mindste kraft*. Konkret opleves det når de ikke ved hvordan man holder på grov-værktøj, slet ikke kender følelsen af at ”tage fat”, eller når de bruger for megen kraft i håndtering af værktøjet og i øvrigt formålsløst ødelægger ting, materialer og værktøj. Det ses også når de udviser korporlighed, der tolkes som ”voldelig” adfærd, trods og oprørskhed.

Dette opleves fordi læringsinstitutionerne ikke har givet dem de færdigheder i at møde modstand, som livsverdenen tidligeretog sig af, før *systemets kolonialisering af omsorg og opdragelse –* Det opleves når der er fravær af (mandlige) rollemodeller eller manglende overskud af social kapital hos familie og nærmeste netværk, til at give dem erfaringer med at overvinde modstand. Det er nemmest (på kort sigt) at hjælpe barnet over forhindringen, samtidig med at barnet fastholdes i et formynderisk afhængighedsforhold.

|  |
| --- |
| Jeg konstaterer, at der hos nogle børn (i en periode?) er et fundamentalt behov for at møde modstanden, afprøve sine kræfters styrke og *sætte spor* før de får ro til at koncentrere sig om *den mindste kraft* – hvilket er en essentiel del af faglighed i al arbejde. Når dette aspekt overses i pædagogikken, har både det enkelte barn, institutionen og samfundet et problem.  Dette problem kaldes *det pædagogiske paradoks* og *undervisningskrise.* Løsningen er *kompleksitet* med opløsning af læringsinstitutionernes *grænser, sameness og kontekstuafhængighed*, fx i form af aktiviteter med *traditionelt genbrugslegetøj,* som er et af de værktøjer, der benyttes udenfor *systemet* og blev brugt før læringsinstitutionerne opstod. |

**7 EVALUERING**

Feltet for kultur, læring, pædagogik og udviklingshistorie er generelt set et komplekst felt. Jeg har specifikt søgt feltets kompleksitet og dermed er det et felt med mange faktorer og omfattende analyser hvoraf en afhandling som denne kun kan fordybe sig i et udvalg. I en bestræbelse på at sikre evidente og signifikant betydning af de beskrevne fænomener har jeg arbejdet multimodalt både i informationsindsamling og analyser. Jeg beskriver fx det folkloristiske felt med flere forskellige fokusområder og indfaldsvinkler, ved både at se på tanzaniansk folklore, dansk sangskat og traditionelt legetøj for at have et sammenligningsgrundlag og muligheder for at udlede generelle træk. Dertil bygger analyser på flere teorier for læring og kultur. Det giver en meget omfattende afhandling, men jeg mener det har været nødvendigt at beskrive dette forholdsvis nye felt med komparative analyser og modeller for at undgå at det kun blev skraben i overfladen.

Mit konstruktivistiske og pragmatiske grundsyn har betydet, at jeg har fokuseret på de fænomener i form af strukturer, funktioner, relationer og roller, der skaber mening gennem praksis, i modsætning til en æstetisk og litteraturvidenskabelig analyse.

De grundlæggende modeller i mine analyser er *Praksisfællesskaber* og *Folklorens skabelse af mening,* fordi de forholder sig til *det pædagogiske paradoks*. Jeg tager udgangspunkt i et naturalistisk og autentisk materiale ved at skabe modellen på baggrund af forskningsfortællinger om den tanzanianske kucheza-kultur. Via Wengers definition af læring, som også udgør en parallel til Tanggaards kreativitetsmodel og Mouritsens begreber for børns folklore bliver elementerne i børnenes leg og folkloren synlig og analyserbar. På dette grundlag opstår modellen ved en sammenstilling af Wengers model for *PF* og Webers sociologiske model for organisationer*.*

Med Webers model for *styring og støtte* inddrager jeg det organisatorisk-sociologiske felt. Det er den vinkel der beskriver pædagogens roller og metoder, som i analysen af *Børnesangskatten* og værkstedsaktiviteterne..

Med Wengers model *PF* benytter jeg en pragmatisk-antropologisk og håndværksmæssig vinkel, som tilføjer deltagervinklen og hele konteksten med fællesskabet og det subjektive perspektiv til modellens synsfelt. Dermed beskrives den tingsliggørelse og forhandling, som er så vigtig en del af både børns leg og folklore, hvilket bl.a. ses i *Elastik-plastkugle–observationen*.

Det fordybende og det grænsesøgende element, som i *PF* udgøres af design og emergens har jeg tilført modellen med Sennetts håndværks-antropologiske begreber, *største og mindste kraft,* samt Caillois´ begreber for legens rammesætning, stil og affektgrad, *ludus* og *paidia.* Det er også disse dualiteter der indgår i beskrivelsen af de affektstyrede, improviserende og kropslige elementer især i observationen *Hoppeland* og i *Børne-sangskatanalysen*. Dualiteterne indgår også sammen med Tanggaards kreativitesbegrebi analysen af ”håndværksmæssighed” i afs. 3.7 og 4 og i beskrivelserne af børnenes brug af kraft og møde med modstand i analyserne af værkstedsaktiviteterne med genbrug og traditionelt legetøj i afsnit 6.4 – 6.6.

Med Frankfurterskolens definering af *systemet og livsverdenen,* sammenstillet med Mouritsen og Junckers børnesyn og skelnen mellem fænomenerne *sameness* og mangfoldighed, bliver det muligt at beskrive de steder, hvor legen og folkloren støder sammen med de bookloristiske og institutionelle rammer samt aktualiserer *det pædagogiske paradoks*. Det får endvidere, med Sennetts og Aldo van Eyck, en ekstra pragmatisk vinkel og biologisk parallel til kompleksitet og mangfoldighed, som gør det konkret og lokalt, og på samme tid overordnet og essentielt. Denne udfordring af institutionens grænser er beskrevet i observation nr. 1, 4 og 8 – *Sct. Lucia saneness, Elastik-plastkugle-innovation og Hoppeland,*og diskuteret i afs.3.7 – 4.2.

Når jeg flere steder inddrager det biologiske og udviklingshistoriske perspektiv, såvel som referencer til litteraturen (Gibran og Lindgren), er det for at perspektivere de teoretiske analyser. Og for at løfte den pædagogiske diskurs ud af småbørneinstitutionens snævre og sædvane-bestemte rammer. Dels til et alment kendt hverdagsplan – tilstræbt med et poetisk afsæt i Gibrans digt og reference til Lindgrens begreb for det sted, hvor læring ikke er *en mulighed, men en nødvendighed* – og dels til et biologisk metaplan med referencer til *Den kambriske eksplosion* og biodiversitet. Dette gør jeg ud fra den socialøkologiske grundtanke, at der kan drages paralleller mellem organisations- og udviklingsprocesser i (mikro-)biologien og i sociologien, dvs. at det ”det lille” afspejler ”det store” hinanden.

Med referencer til Gleerups videnskabsteoretiske gennemgang sætter jeg *systemets* institutions- og læringskultur ind i en historisk sammenhæng, der beskriver den kontekstløse skolastiske undervisning, som et fænomen knyttet til en bestemt udviklingsfase, i modsætning til en eviggyldig undervisningsform.

Børnesangskat-analysen bygger på en stikprøve, med sange fra en almindeligt anvendt sangbog, udvalgt ud fra kriteriet om at – ”*mindst halvdelen af børnene deltager i mindst halvdelen af sangen*”. Dette kriterium for graden af børnenes *deltagelse* er ikke anvendt på grundlag af kontinuerlige og statistiske observationer, men på grundlag af pædagogens (som også er forskerens) praksiserfaring og hermeneutisk fortolkning af de observerede fænomener og subjektive vurdering af deres betydning. Andre ville måske have valgt andre sange og andre børn kunne ligeledes medføre andre valg. Da deltagelse i en sang og bevægelses-aktivitet kan være en relativ og subjektiv størrelse, er det nødvendigt med en subjektiv vurdering. For nogle børn kan en stille mumlen fx være en stor deltagelse.

At det ikke hviler på aktuelle observationer, eller børnenes vurdering, men den voksnes oplevelse af praksiserfaring, skyldes dels børnenes, tidligere omtalte, svingende danskkundskaber, dels er det pædagogen som kulturbærer jeg vil undersøge, og dermed dennes oplevelse af hvad der skaber deltagelse. Fordi pædagogen er den, der i kraft af sit engagement og sin (magt)position kan gøre en stor forskel.

Desuden er det hverken denne, eller øvrige, analysers formål at vise i hvor høj grad de enkelte sange og øvrige artefakter, aktiviteter og læringsdesign virker *kvantitativt*, men nærmere at vise de *formler* og *funktioner* der skaber deltagelse – dvs. de strukturelle fænomener i konteksten der gør en forskel *kvalitativt*.

Den *naturalistiske* forbindelse underbygger jeg med aktuel og retrospektiv praksiserfaring, aktuelle og tidligere foretagne observationer og forskning (Jørgensen 2010b).

Jeg har som i tidligere forskning (2010b) konstateret at de mest signifikante observationer opstår når grænser for det planlagte og forventede blev brudt, hvilket kommer til udtryk i *Elastik-plastkugle-innovationen,* modstanden i observeret i *Værksted på stuen* og *uddelegeringen* af autoritet i den afrikanske mesterens fællesskaber.

*Folklorens skabelse af mening* er en omfattende model, med relationer på flere planer og dimensioner, som medfører nogle fravalg. Der er fx æstetiske dimensioner og medier, såsom det tonale plan og forskellige rytmiske lag i analysen af *dansk børne-sangskat*, der ”går under radaren”, og ikke udgør en signifikant betydning.

Til gengæld har jeg tilføjet en narrativ dimension, fordi dér umiddelbart var variationer af betydning. Den indgår hovedsagelig i analysen og dens mellemregninger, men refereres kun kort i afhandlingen, da den narrative dimension i de konkrete tilfælde ikke ændrer, men snarere underbygger, analysens konklusioner om at fragmenteret struktur skaber deltagelse. Dertil er det meget kontekst-afhængigt, hvordan de enkelte sanges narrative indhold skaber motivation og deltagelse. Det afhænger af den konkrete børnegruppe, hvad der ellers arbejdes med og hvordan den voksne, eller mediet, formidler tekstens narrative indhold. Men formen og strukturen – *formler og funktion –* er mere kontekst-uafhængigt og derfor også nemmere at generalisere ud fra samt overføre til andre situationer, faggrene og kontekster.

Analysen viste faktisk en større tilstedeværelse af folkloristisk råstof end jeg havde forventet, hvilket snare underbygger mine konklusioner. Dertil konstaterer jeg at den sangbogs-funderede tekstuelle formidling ikke nødvendigvis giver en folkloristisk formidling, hvis man ikke praktiserer PF og *Folklorens skabelse af mening* i alle deres dimensioner. Disse refleksioner og diskussioner vedlægges som bilag (b.2 afs. 2.8 – 2.10).

Den store fokus på æstetik og den praktiske dimension kan give indtryk en nedvurdering af den læring, der kan ligge i intensiv koncentreret undervisning i teoretisk stof. Men hvis der hos børnene er engagement og forståelse af pensummets relevans for deres virkelighed, er selv et teoretisk foredrag ikke kontekstløsrevet, som vi så det i *Morgensamlingen om genbrugsindsamling*.

Det har som udgangspunkt været den i uddannelsessystemet dominerende teoretiske og skolastiske læringsstil, som jeg ville perspektivere med modeller, der (også) vægtede andre læringsstile. Disse modeller har også rummet det teoretiske element repræsenteret med Wengers *Indordning,* Tanggaards *fordybelse, og Mouritsens formler* som udtryk for folklorens matematik*.* Det anvendesved *Lokale Fokus* under gennemgangen af de indsamlede genbrugsmaterialer (Obs.6 b.5), deres navne, egenskaber anvendelse mm, - når ”opfinderen” uddrager teorier om nyt legetøj og dets fremstilling ud fra hans tilegnelse og erfaringer med *Faget* ”Genbrugslegetøj”. Den teoretiske og faktuelle læring er også fundamentet for børnenes omkonfigurering af rytmer og sange med det *Design* afnarrative, logiske og æstetiske fragmenter de tidligere har lært.

**8 KONKLUSION**

I indledningen og i afslutning at den teoretiske del efterlyser jeg traditionen i vores læringsmiljø. Jeg kan konstatere at den findes bl.a. i vores børne-sangskat, i boldlege og for dem der får mulighed for at lave træskibe i træ-værkstedet. Men jeg konstaterer også at vi langt fra benytter hele det læringspotentiale, som menneskeligheden har opbygget gennem 50.000 år med *folklore* og flere tusind år med *mesterlæren*. Det blev smidt ud med badevandet med indføringen af oplysningsidealets booklore og undervisning gennem kontekstløs målstyret aldersapartheid. Det vi smed ud var den situations- og kontekstbestemte, tavse og situerede, kropslige og sensitive / æstetiske læring. Den læring som er kollektiv og forhandlende, hvor samarbejde, hjælp og forskellighed er en ressource, og hvor input fra omgivelser ikke er forstyrrende men kærkommen inspiration til improvisation eller lærerige udfordringer fra omgivelserne. Det *systemet* overser som ”ikke viden”, er den læring, der før industrialiseringen og udenfor uddannelsessystemet, altid har foregået i en kontekst, der hænger sammen med læringsmålene. Det handlede om at udføre et arbejde med en tydelig konsekvens eller sætter spor ved at tingsliggøre med håndværk og kulturelle udtryk, der forholdt sig til de nære og eksistentielle spørgsmål som arbejde og affekt med paidia og ludus.

**De mekanismer og fænomener i mesterlæren og folkloren, der adskiller sig fra læringsstilen i småbørneinstitutioner kendetegnes ved følgende:**

Et markant fænomen ved *folklore,* i modsætning til *booklore,* er at den kan rumme *kultur af børn*, da den består af åbne læringsmål, i kraft af en fragmenteret struktur, der kan omkonfigureres og improviseres med*.* Endvidere indeholder folkloren et komplekst og gradueret råstof, samt processer der – uden sameness og i kraft af fortolkningsdybder og lag – kan tilegnes gradvist. Dette giver mangfoldige muligheder for deltagelse og inklusion. Det er det jeg viser i observationerne om *Hoppeland, Elastik-plastkugle, Værksted på stuen, Børne-sangskat-analusen* og i afs. 6.3 og 6.6 om kompleksitet i den traditionelle legetøjskultur.

Jeg vil ikke argumentere for at vi skal tilbage til at lære alle de gamle håndværk, synge de gamle sange, og at alle skal spille, danse de afrikanske kucheza-rytmer og kun lave ”gammeldags legetøj”. Jeg taler ikke for en ny lang kanon-liste med folkloristiske artefakter, som jeg mener børnene skal lære. For som jeg også viser, så ligger det i *funktionen* og *formlerne* mere end *råstoffet*, der ofte er knyttet til en fjern ikke meningsgivende kontekst. Men eksempler fra det folkloristiske *råstof – omkonfigureret* til en meningsgivende kontekst – kan være grundlag for eksemplificering af det folkloristiske værktøj – dvs. *formler* for *fragmentering* og *improvisation* samt en *funktion* med *rollemodeller* og *kopiering*. Nu er det cyklen der skal repareres i stedet for læring af udtjent håndværk, Peter Edderkop vasker op med far, Maria bliver ikke væk på savannen, men sidder måske under stolen og legetøjet laves ikke af bambus og naturgren med sten og skarpslebet, men af elektriker-rør og blomsterpinde i et ”beskyttet” værksted.

Det svære ligger i den *uudgrundelige* æstetiske *emergens* og *forhandling*, der hele tiden søger at bryde det *institutionelle* *designs* *skarpe grænser.* Den skal pædagogen turde møde. Ikke kun med sin udefra kommende styring, men også med den *støtte,* der kan gives som medlem af PF. Det kan være i mesterrollen, som jeg i Obs.4 har vist godt kan deltage i børnenes PF.

Vi kan ikke lære børnene morgendagens færdigheder, for dem kender vi ikke i den postmodernistiske virkelighed, kan man sige i tråd med K. Gibrans digt i indledningen. Udviklingen går så hurtigt, at indholdet i uddannelser og fag forældes på stribe. Men jeg viser at vi kan give dem måder at lære på, og skabe rammer, hvori der også er plads til deres fortolkninger. For at kunne det må pædagogikken forberede sig på et paradigmeskifte, hvor *de kan se ud over sig selv*, ud i *livsverdenen* – der hvor man magter at forene praktisk og teoretisk, æstetisk og pragmatisk læring. En læringsform som i *mesterlæren* og med *Folklorens skabelse af mening,* der med sit rum for mangfoldighed, løbende tilpasning og ikke mindst konsistente indhold og form med tydelig konsekvens engagerer og inkludere de uengagerede (læs: lærings- og skoletrætte) som *opfinderen*, *praktikeren*, *fornyeren,* de ”over-engagerede” og dem ned særlige behov.

Mesterlæren udtrykt gennem *PF* og folkloren handler begge om at skabe mening og bekræftelse, ved at tingsliggøre via pragmatiske og æstetiske mønstergenkendende kompetencer – i daglig tale ”at være kreativ”*.* Mesterlæren beskæftiger sig mest med pragmatiske og folkloren mest med æstetiske fænomener, som jeg har vist i afs. 3.5 og 3.6 samt b.1 afs.3. Begge organisationsformer lever kun I kraft af medlemmernes deltagelse.

|  |
| --- |
| Man kan konkludere at folklorens læringsdesign har lav indgangstærskel, mange trin og planer, med dybe rum og højt til loftet. Det er bygget af moduler, der kan flyttes rundt og skiftes ud med tydelige ”håndtag”, der både gør det nemt at forstå, tilegne sig gradvist og deltage i tingsliggørelse og nyskabelse. Dette står i modsætning til den skolastiske lige og målrette sti, og glatte boks af helstøbt viden. |

* **Om anvendeligheden af folklore i institutionelle rammer:**

At anvende folklore i en læringsinstitution, kræver at man kan tilbyde og praktisere, ikke kun det folkloristiske råstof og værktøj, dvs. have et repertoire, et design og nødvendige færdigheder, men også evne til at skabe det PFsom kan *belive* processen med alle de fire dimensioner.

Jeg viser at det er med Wengers model for *Praksisfællesskaber* (*PF*)– som netop er udviklet på grundlag af de lærende fællesskaber, som mesterlæren og børns leg repræsenterer –at *forhandlingen* tilføjes vores opfattelse af læring. Den *forhandling* som i praksis altid foregår mellem identiteten og fællesskabet, barnet og institutionen. Når den ikke ses i den skolastiske og målstyrede kontekst, afspejler forhandling *det* *pædagogiske paradoks*, fordi forhandlingen ikke kan rummes eller den mødes med den *glatte afgrænsnings* afvisning – det giver meningstab. Det var det NN6 oplevede ved Sct. Lucia-aktiviteten og børnene oplevede da de vil eksperimentere med største kraft i form af råb i *Hoppeland.* Og det er det de generelt oplever i institutioner ved nedprioritering af *affekt* og håndtering af ”farefyldte” værktøj og processer.

Med observationen *Elastik-plastkugle-innovation* og *Morgensamling om genbrugsindsamling* viser jeg, at elementet af genbrug i det traditionelle legetøj kan opbløde de kontekstløse institutionelle rammer. Jeg viser at afvigelsen fra de målstyrede læringsmål og pædagogens deltagelse i børnenes *praksisfællesskab*, skaber engagement og en kreativ, med *Elastik-plastkuglen,* også en innovativ proces.

Jeg har påvist teoretisk og eksemplificeret i Obs. 8 og med referencer til tidligere forskning (*Vildbasser i svøb –* Jørgensen 2010b) at institutioner har strukturelle problemer med at rumme, eller skabe, og styre situationer med modstand og kraftig affekt. Hvad end situationen har et kropsligt, støjende, generelt æstetisk eller fortolkningsmæssigt udtryk, harmonerer de store udsving ikke med institutionernes ukontroversielle demokratiske gennemsnitlighed. Da det er vekselvirkningen mellem *ludus* og *paidia*, der gensidigt beriger hinanden, vil et fravalg af *paidia* gøre affektudfoldelsen til en svag afskygning af sig selv, i form af skabelon-repeterende ”perleplade-ludus”, og udvande den nyskabende uforudsigelighed, der også giver *ludus* sin berettigelse.

Vi kan benytte os af folklorens evne til at navigere i morgendagens ukendte og ”*panta rhei-*fyldt farvand”. En struktur med fragmentering, rollemodel og ”mestre” giver mulighed for en omstillingsparat styring, i den udstrækning institutionen er åben for opblødning at faste grænser og læringsmål. Muligheder for *høj styring* giver paradokssalt nok også mulighed for stor frisætning og rum for improvisation, samt anvendelse af *største kraft* og paidia, gennem *folklorens skabelse af mening.*

Jeg har beskrevet hvorledes der opstår flaskehalsproblemer, når børnene er aktive deltagere og ikke passive modtagere af undervisning, fordi alle børn,som følge af *sameness,* samtidig skal igennem indgangen til *det kontrafaktiske rum.* Jeg har på vist at denne spidsbelastning, kan afhjælpes når *aldersapartheid* og *sameness* opblødes. Dette skyldes at (evt. ældre) medhjælpende rollemodeller kan aflaste pædagogen/læren, skabe kompleksitet og samtidig befordre den fremadskridende lærerproces gennem *situeret læring* og funktionen som *rollemodel*. Det er det man som pædagog ser når der laves føl-ordninger, hvor de ældre bliver mere ansvarlige i kraft af den tillid nan viser dem ved at give dem ansvar for et yngre barn. Opløsningen af sameness en vigtig faktor for et vellykket PF og en vellykket folkloristisk aktivitet. Tilsvarende kan en folkloristisk *framing* og PFs mekanismer skabe meningen, der hvor sameness og aldersapartheid er afskaffet eller opløst, fx af inklusion af børn med særlige behov.

|  |
| --- |
| Anvendelsen af folklore i institutioner kræver en opblødning af både interne og eksterne grænser – fordi folkloren har et forandeligt grænseland. Så længe Institutionen og designets grænser er skarpe, vil den energi hvormed de mødes, enten være *den største kraft,* eller resignation – som udtryk for konsekvensen af *det pædagogiske paradoks.*  Der er ingen manual eller determineret løsning. Men folkloren har et værktøj hvis der er kompleksitet at arbejde med – Løsningen skabes i øjeblikket med afbalancerende forhandling mellem barnets subjektive søgen og traditionens erfaring, som tilpasses den konkrete kontekst. Med *Rollemodeller, Kopiering, Improvisation og Fragmentering* har folkloren et komplekst værktøj til at arbejde med inklusion, æstetik og affekt, såvel som pragmatisme og fordybelse. |

* **Om hvad folkloren gør ved børnenes læring:**

Folkloren er en skabende kultur i højere grad, end den er repeterende. Selvom den bygger på gentagelse og det genkendelige, er hver eneste fremførsel af et artefakt en skabelsesproces; en fortolkning af økoformer, kendte fragmenter og nye informationer. Nye skabeloner og formler kombineres med kendt råstof i en løbende *tingsliggørelse*, som deltagerne bidrager til, og derved gives mulighed for den oplevelse af *mening* og *ejerskab* ved *at sætte spor.*

I beskrivelsen af det traditionelle legetøj og af de folkloristiske sanges lagdelte struktur samt beskrivelser af folklorens cirkulære lærerproces i leg og tingsliggørelse viser jeg at den folkloristiske læring mindsker præstationsangst, fordi det ikke er færdige og helstøbte produkter, som skal memoreres og repeteres fejlfrit fra start til slut. I folkloren *leger børnene sig til læring.* Hvis der laves en fejl gentager man blot forsøget, som i legen og som jazzmusikeren med sine rundgange. I modsætning til *bookloren* er der ikke en klar definition af ”det fejlfrie” i folkloren, som det også afspejles i flere traditionelle kunsthåndværk, bl.a. grønlandsk perlekunst, hvor der altid skal være én lille fejl, som adskiller mennesker fra skabelsens almægtighed (Gud). Folkloristiske artefakter kan altid ændres eller udbygges og de kan indtages i småbidder. Den folkloristiske læring er ikke elitær i sin form, men er folkelig, og giver deltagerne ejerskab til *Råstof og Funktion,* som fotoerne (fig. 26-29) af drengen der laver et træskib på æstetisk vis udtrykker så rammende med stort smil og håndtegn. Tingsliggørelsen giver en tydelig konsekvens, ansvar og stolthed over resultatet.

Analyserne af folkloristisk tingsliggørelse (4.1, 5.5 og 6) viser at *Fragmentering og Improvisation,* samt det kropslige elementgiver rummelighed og inklusion af de marginaliserede individer og børn med forskellige grader og former for *kulturel kapital*. De kan alle være med i samme fællesskab - med reference til Pierre Bourdieu (2001): *Nybegynderen* – med ingen kulturel kapital; *Frontløberen, Fornyeren og Opfinderen* – dem med stor kulturel kapital; *Outsideren* – med en anden kapital; *The underdog* – med lille kulturel kapital.

Denne rummelighed og åbenhed i den fragmenterede struktur giver mulighed for at børnene anvender subjektiv, æstetisk-horisontal og pragmatisk grænsesøgende praksis i arbejdet med at overvinde *modstand* – indenfor fællesskabet / institutionens rammer som en ”medkultur” i stedet for en ”modkultur”.

Jeg argumenterer for og viser med eksempler (Ops. 4, Obs.3 og afs. 6.5) vigtigheden af, også at give plads til den affekt, som den ekstensive æstetik og *største kraftudfoldelse* udtrykker. Værdien opstår kun hvor der er højt til loftet og dermed rum til paidia, hvor *rollemodellen* kan skabe perspektiv på anvendelsen afden *mindste kraft* og det forbillede, der ikke ender i *excentriske udskejelser med lille historisk effekt*. Jeg konstaterer i observationen af *Værksted på stuen*, at det er mødet med modstand, der skaber samspil og gensidig hjælpsomhed i den fælles bestræbelse på at få det til at virke.

Fordi folklorens kvaliteter ligger i strukturen kan denne afhandlings konklusioner også overføres til andre fagdiscipliner, oplagt til den sproglige i form af *traditionel fortælling* og billedkunst i form af traditionel kunsthåndværk (eller dekorationskunst – som illustreret på denne afhandlings forside med et fragmenteret og komplekst design, som i sit mønster afspejler folklorens struktur) hvis den folkloristiske framing skal bevares. De giver den samme inkluderende ramme for bekræftelse ved tingsliggørelse, emergens og kreativitet i læring, også selvom råstoffet ikke kommer fra Kucheza eller d. 3. verdens legetøj. Den folkloristiske skabelse af mening kan bruges på alle fag der benytter en skabende dvs. tingsliggørende proces, med pragmatisme såvel som æstetik, fordi det handler om måden der interageres, inkluderes og samarbejdes

Da den sensitive erkendelse og æstetiske lærerprocesser ikke kun er børns navigeringsværktøj, men den måde alle mennesker bruger til at navigere i de rum og lag, der ikke er tekstuelt og rationelt styret, har afhandlingens beskrevne paradigme også betydning i ældre børn og de voksnes verden.

|  |
| --- |
| * Folkloren skaber ikke i sig selv *Det nye* som Gibran beskriver, men det har en struktur der kan rumme at *Det nye* kan implementeres gennem improvisation og en dynamisk tilpasning af den fælles mening. * *Folklorens skabelse af mening* beskriveren ramme for et komplekst læringsmiljø med stor dybde, lav indgangstærskel og højt til loftet. Den beskriver folklorens værktøjer til at arbejde med inklusion, grænser, affekt, paidia og læring på *kanten af helvedesgabet*, der hvor læring er en nødvendighed. * Når der er mulighed for improvisation og omkonfigurering af fragmenter, og anvendelse af både den største og mindste kraft, kan modstanden overvindes. Derved mestres færdigheder, som kan være begyndelsen til at lære et fag og en profession. * Det er vejen gennem praksisfællesskabets forhandlenderum for subjektiv, æstetisk fortolkning, der uden *sameness* og *aldersapartheid,* kan forløse børnenes egne læringsressourcer og kreativitet. * Folklorens praksisfællesskab indeholder rammerne for pragmatisk og æstetisk grænsesøgning samtidig med en sikring af en fremadskridende retning i lærerprocessen. |

**PERSPEKTIVERING**

Ja, vi skal give plads til det nye, men det flyver bedst hvis vi er bevidst om de traditioner som sender det af sted:

I er buerne, hvorfra jeres børn

udsendes som levende pile til fremtiden.

Som bueskytten må I være i god balance, have afskeden for øje

og lære at spænde buen med al jeres styrke, så pilen kan bevæge sig

hastigt og langt. Den sande bueskytte elsker den bue, der bliver tilbage

mindst lige så meget som den afskudte pil, der er på vej til sit mål.

Du mister ikke, mister ikke noget, som du kun har haft til låns.

Udpluk at en let revideret udgave af Kahlil Gibrans berømte digt til forældre  
"Tal til os om børn" fra "Profeten" - Citat fra (<http://www.psykoweb.dk/research/Gibran.htm>)

Fordi folklorens fællesskaber, lige som i *praksisfællesskabet,* betragter forskellighed som en ressource, er inklusion af nogen der har ”anderledes” behov ikke nødvendigvis en belastning – i de store træk (med forbehold for undtagelser).

Lige nu står uddannelsessystemet over for en kolossal opgave, det skal leve op til krav og forventninger om at præsterer mere uddannelse, mere opdragelse og mere inklusion af flere til stadig nye og højere niveauer. Der opleves en kapacitetskrise. Samtidig opleves en problematisk modstand fra nogle børn, som reagerer med trods, vold eller ligegyldighed pga. manglende oplevelse af mening – En menings (og disciplin)-krise . En al for stor gruppe af dem, overvejende drenge, ender i den uddannelsesmæssige restgruppe – en køns- og læringskrise. Dertil har det offentlige en permanent mangel på ressourcer, både Human Resources såvel som finansielle og kloden står over for tiltagende ressourcekriser.

Jeg vil ikke påstå at folkloren kan løse alle problemerne, men jeg mener ikke der kan være tvivl om at folkloren har en betydning. Den har en betydning fordi essensen er deltagelse gennem genbrug af mentale og materielle ressourcer. Deltagelsen skaber engagement og anvendelse af egne omkostningsfrie ressourcer. Den finder *den usete* løsning, som anvender *mindst kraft* gennem omkonfigurering, subjektivitet, improvisation og fortolkning. Det sparer modstand og spild af ressourcer på alle områder. *Karl* og *vildbasserne* får en struktur, der kan rumme og være guid for dem i deres leg på kanten af helvedsgabet – eller snare den tresidet spids hvor faldgrupperne hedder hhv. for meget, for lidt eller forfejlet kraft.

**9 ENGELSK RESUME**

I wonder where the traditional culture’s learning potential is included in the practice of the learning-institutions. Therefore, I will investigate the education system’s theoretical and practical background with H. Toft’s concepts of *Folklore, Booklore & Medialore*, *The critical theory* and F. Mouritsen and B. Juncker’s research in children’s culture.

I describe how the institutional practice with *lack of context, target management*, and the subsequent *sameness* and “age-apartheid”*,* preclude the learning-institution and the pedagogue / teacher to see and work with children’s own interpretations and aesthetic/sensitive realisation and thus entails*The pedagogical paradox.*

By the Frankfurt School’scritique of the system, I found that practical experience was differentiated from nurture and education to apprenticeship. The aesthetics was divided to “high culture” described as art, while the popular aesthetics was referred to the repressed folklore. I describe the constructivist trinity of the learning with a synthesis of the concepts of *Critical theory*: Theory, Practice and Context – Wengers: *Fantasy, complyment and engagement* – L. Tangaard’s *Model of creativity*: Experiment, immersion and resistance (Danish - modstand).

The play is described with a synthesis of H. Gardner’s model of *The many intelligences* and R. Caillois´s model of play characteristic of game as a way of picking up knowledge and skills.

With *The model of creativity* I describe the necessity to be able to work both with experimentation*,* immersion and resistanceto create new learning – creativity. With R. Sennett and J. Dewey I found

that working with resistance, and thus the greatest and smallest effort (Danish – største og mindsete kraft), require complexity with diversity in several layers and levels.

E. Wengers model of *Communities of Practice* is described in four dimensions – which I characterise as *Profession, Form, Community & Focus* – and is elaborated with three different observations of *Culture for, with* and *by children:* a situation with “free play” by jumping in pillows, a sameness-controlled procession on Saint Lucy's Day, and an innovative workshop with recycling toys. I hereby show the necessity to set free, use structure with complexity, traditions of profession, and the pedagogue’s ability to participate in *The community of practice* of the children in order to make inclusion, creativity and innovation emerge.

Based on research stories from decades of experience with music-, dance and play culture of Tanzania *Kucheza* in Tanzania and Denmark and the unscrambling of an artefact, I analyse the practice and culture of folklore, structure and context with the concepts from constructivist trinity of learningand Mouritsen’s characteristic for children’s culture – *improvisation* with *raw material*, *formulas* and *function*.

I construct a model of *The making of meaning in folklore* with observations of folklore, a parallel between apprenticeship, *Communities of practice* and the structure and culture of folklore, with a syntheses of Max Weber’s model of *Management and support in organisations* and Wenger’s model for *Communities of Practice*. The model describes the pedagogue’s practice, children’s participation and the meaning of design with setting and tools to work with the greatest and smallest effort, paidia and thepedagogical paradox. It is used in an analysis of examples of Danish children songs, which is used in institutions. I show that it is the characteristics of folklore such as *Role models, copying, improvisation and fragmented structure,* which make the children participate and their possibility to contribute with their own interpretations in activities with music and motion.

Toys and the appertaining play culture is introduced as an example of a specific physical activity comprising work with resistance, greatest and smallest effort, which takes its toll. It is described as a creative culture, which collects its raw material from *Lifeworld* – especially in *The Third World* (the undeveloped countries) and which works through the mechanisms and structures, which is recognised form the model of *The making of meaning in folklore*.

The traditional toys are defined by folklore as toys, which are distributed by example (Danish – traderet) I categorise 6 main categories with appertaining sub groups on the basis of functionality with a parallel to Arene-Thompson’s registry of types in wonder tales with references to play forms described earlier. I show that traditional toy culture gives the opportunity the complete circular learning process, which is a consequence of the recycling of materials and ecological forms.

In conclusion: the making of meaning in folklore describes a frame work so that a complex environment, with a low threshold for entrance and room for differences – with room for paidia, emotion, pragmatic and aesthetic boundary pushing – may overcome the resistance to reconfiguration of fragments and experiences with the greatest and smallest effort .Thus master a skill and the beginning to a profession.

It is the path through *The practice community’s* negotiating room for subjective aesthetic interpretation, which without sameness carries inclusion, creativity and innovation into the learning process.

**10 NOTER**

1. Livet opstod formodentligt for ca. 4. mia. år siden - http://da.wikipedia.org/wiki/Jordens\_historie (Chaisson, Eric J. (2005). "Chemical Evolution (dansk: Kemisk udvikling)". [↑](#endnote-ref-1)
2. Forskere diskutere stadig de nøjagtige tidsangivelser og årsagssammenhænge bl.a Emma Hammarlund ph.d.-studerende Nordisk Center for Jordens Udvikling (2010) og Professor Don Canfield Biologisk Institut (2008) på begge tilknyttet SDU. Men alt tyder på at kønnet formering opstod lige før eller i forbindelse med *Den kambriske eksplosion.* [↑](#endnote-ref-2)
3. Mikkel H. SchierupLektor, ph.d, BIRC, Center for Bioinformatik, Aarhus Universitet (http://www.evolution.dk/evolution/menneskets-udvikling/) og <http://illvid.dk/files/bonnier-ill/pdf/DKIV_9527.pdf> side 28,29 (2006) [↑](#endnote-ref-3)
4. I forskningsprojekt *Vildbasser i svøb* Jørgensen 2010b [↑](#endnote-ref-4)
5. Tekstuel beskrivelse af legetøjs-artefakter i bilag 8 til 24.Tidligere beskrevet af A. Jørgensen 2001, 2010b og 2011b. [↑](#endnote-ref-5)
6. Betegenet *Legemedier* afCarsten Jessen (2009) [↑](#endnote-ref-6)
7. Musikalske artefakter - bilag 7. Flere eksempler på musikalske *kucheza-*artefakter og eksempler på danske omkonfigureringer (variationer af *økoformer*) kan ses i kilde nr. 9 og på følgende link (k.11): <http://www.shagembe.dk/tekst.doc/ex-fra-sangbog.html> [↑](#endnote-ref-7)
8. *”Information er en forskel, der gør en forskel*”, sagde Bateson (1972). Herdis Toft SDU citeres 2010 for at sige at ”*kultur er en forskel, der gør en forskel”.* [↑](#endnote-ref-8)
9. Uddybende analyse af *lorebegreberne* (Toft 1999)kan ses i bilag (b.) 1 afsnit (afs.) 1 [↑](#endnote-ref-9)
10. Modellen beskrives i tidsskriftet *Løsnet* nr. 18 1998 af Vejlegaard og Elm, som knytter den til det hollandske institut for virksomhedsledelse NPI stiftet af Bernhard Lievegoed. Lievegoed beskrives som den ”*der har givet impulsen til socialøkologien”* som har *Lemniskaten* som grundsten. Derfor knytter jeg modellen til Lievegoed. [↑](#endnote-ref-10)
11. Howard Gardners teorier for *De Mange Intelligenser* forkortet DMI beskrives ud fra følgende kilder: Ph.D fra CBS Gitte Jakobsen - CVU Sønderjylland 2005 og Wikipedia-opslag: <http://da.wikipedia.org/wiki/De_mange_intelligenser> - i bilag 1 afs. 2.2 [↑](#endnote-ref-11)
12. Jørgensen 2010b indeholder observationer af anvendelse og tekstuel beskrivelse af artefakten. Tekstuel beskrivelse af *Maria alehe* og to andre musikalske artefakter er vedlagt her i bilag 7. [↑](#endnote-ref-12)
13. ”*Det børnekulturelle system*” og dets dominerende rolle over flere årtier beskrives af B. Juncker i hendes afhandling ”Om Processen” og den valgte sangbog (Marstal 1987) er som et eksempel på den musikalske kultur der typisk formidles til danske børn. [↑](#endnote-ref-13)
14. *MS og Folkekirkens nødhjælp* 1991 og Høvring 1990. [↑](#endnote-ref-14)
15. Søren Kristensen (1976) beskriver Arene-Thompsons typeregister (AT-nr.) [↑](#endnote-ref-15)
16. Observation af opstart af en værkstedsaktivitet opstillet i en børnehavestue (Obs.2 – 12 sider, 62 minutter) [↑](#endnote-ref-16)
17. Jf. analysen af Gardners DMI i bilag 1 afs. 7.4, som den ”ottende intelligens” - Det er de samme kompetencer vi bruger til at aflæse ansigter, kulturelle mønstre og koder, som mode og stil – det er biologiske og æstetiske kendetegn og mønstre. [↑](#endnote-ref-17)
18. Citat Sprogpakken.dk s.13. [↑](#endnote-ref-18)
19. Beskrevet ud fra oversættelse af hhv. Bent Flyvbjerg (1990) og Peter Gorm Larsen (2002) - Uddybning se b.1 afs. 2.1. [↑](#endnote-ref-19)
20. citat-udpluk fra artikel af B. Flyvbjerg (1990 s.38) – Diskussion af Flyvbjergs fortolkning - b.1 afs. 2.1. [↑](#endnote-ref-20)
21. Heraclitus (535 f.kr.) formulerede *Panta rhei*-*teorien*, som udtrykker følgende udsagn: *You cannot step twice into the same stream*. [↑](#endnote-ref-21)
22. Uddybning af B. Junckers analyse af F. Mouritsens, A.G. Baumgarten, Faith Guss og S. Kjørups betydning for opfattelsen af børns hhv. rationelle og sensitive / æstetiske erkendelse i bilag 1 afs. 6. [↑](#endnote-ref-22)
23. Se analyse af æstetik og pragmatisme i relation til mønstergenkendende kompetence b.1 afs. 3 [↑](#endnote-ref-23)
24. Habermas (1962), Habermas (1997). [↑](#endnote-ref-24)
25. Selv om æstetik ikke fylder meget i *systemets* værktøjskasse, kan man ud fra en argumentation om at fravær af æstetik også er æstetik, eller med futurister som Johannes V. Jensen (med digtet ” *Paa Memphis Station*”1901) mene at effektivitet & rationalisme indeholder sin egen æstetik. [↑](#endnote-ref-25)
26. Weber er citeret af Jensen, Karen (1997) [↑](#endnote-ref-26)
27. Citeret af Jensen, Karen (1997) [↑](#endnote-ref-27)
28. Anomi: *Fravær eller svækkelse af fælles normer for adfærd i et samfund, med deraf følgende følelse af usikkerhed og opløsning*. Citat fra Ordbog <http://ordnet.dk/ddo/> [↑](#endnote-ref-28)
29. Habermas (1997): Citat fra Institut for statsvidenskabs hjemmeside s.5. [↑](#endnote-ref-29)
30. Ang. *aldersapartheid* – se b.1 afs.7.2 s.17 [↑](#endnote-ref-30)
31. John Dewey betragtes som erfaringspædagogikkens inspirationskilde og fader [↑](#endnote-ref-31)
32. Citat Tanggaard (2010) s.31 [↑](#endnote-ref-32)
33. Observationen foregik løbende i december 2011 i *Den integreret institution* (Børnehave) - ”*Dommerpraken*” (i daglig tale) i NV Kbh. Observationerne består kun af her anførte optegnelser og er derfor ikke indehold i vedlagte observations notater og afskrifter. [↑](#endnote-ref-33)
34. Obs.1 s. 9 t.k. 00.46.32 (*Opfinderen* = NN4) [↑](#endnote-ref-34)
35. Obs.1 - t.k. 00.49.55 [↑](#endnote-ref-35)
36. Obs. 1 - t.k. 00.53.06 [↑](#endnote-ref-36)
37. Obs. 1 - t.k. 00.54.25 [↑](#endnote-ref-37)
38. Wenger skriver (s.312): ”*Uden gensidigt engagement og ansvarlighed på tværs af generationerne kan identiteter være både excentrisk opfindsomme og historisk ineffektive*”. [↑](#endnote-ref-38)
39. Citat om Lave og Wengers forskning af Gleerup (2009 s.21) [↑](#endnote-ref-39)
40. Adam Smith beskriver 1776 Oxford-professorernes manglende interesse for deres elevers antal og motivation grundet det offentlige systemers stivhed, faste tilskud og lønninger, citeret på DR P1 d.27/7-12. [↑](#endnote-ref-40)
41. Analyse af *overskudsenergi* i *Kucheza,* se b.2 afs. 1.7 [↑](#endnote-ref-41)
42. Udgivet af Folkeskolens musiklærerforening 1991, red. Lars Bonde og er vedlagt i tekstuel beskrivelse b.7 s.2 [↑](#endnote-ref-42)
43. Huizinga (1963) [↑](#endnote-ref-43)
44. To eksempler: Høvring (1990) og MS og Folkekirkens Nødhjælp (red.) (1991) [↑](#endnote-ref-44)
45. Om AT typeregister – Christensen (1976) s.23

    **11 OVERSIGT AF FIGURER, FOTO og MODELLER**

    Illustrationer, skemaer, grafiske og tekstuelle modeller

    **Nr. side (bilag nr.)**

    Fig. / model

    1. 10 *Infrastruktur i læring* af Wegner (1998)
    2. 12 *Lemniskaten* v/ B. Lievegoed (Vejlgaard 1998)
    3. 12 *Færdigheds-cyklus* af A. Jørgensen
    4. 15 *System og livsverden* – skema (Habermas 1962 og 1997).
    5. 17 *Kreativitetsmodellen* (Tanggaard 2010 s.14)
    6. 19 *Praksisfællesskabet*s læringsrum af Wenger (1998 s.140)
    7. 22 *Hoppeland* – observation af A. Jørgensen
    8. 30 *Folklorens infrastruktur* af A. Jørgensen
    9. 32 Eksempel på folklorens fragmentstruktur i *Maria alehe* af A. Jørgensen
    10. 35 Model for *Folklorens skabelse af mening* af A. Jørgensen
    11. 42 Foto: *Horn* – *Vuvucela* - Alle foto af A. Jørgensen (AJ)
    12. 42 Foto: *Sving-træ ­–* ”Brummer”
    13. 42 Foto: Bladblæser *–* ”Skalmeje”
    14. 42 Foto: *Kazoo*
    15. 42 Foto: *Svingharpe*
    16. 42 Foto: Plastpose-bold
    17. 42 Foto: *Spring-træ,* ”Hoppende tudse”
    18. 43 Foto: (18a og 18b) Trilleværk, bil m. skubbestang ”*Racerbil*”
    19. 43 Foto: Trilleværk, *”Motorcykel”*
    20. 43 Foto: Genbrugsbil af plastbeholder
    21. 43 Foto: Trilleværk, *Trille-propel,* ”*Helikopter*”
    22. 43 Foto: *Håndyoyo*
    23. 43 Foto: Vibrationspropel – *Trylle-propel /Tryllepind*
    24. 44 Foto: *Kolbøtte-dukke*
    25. 44 Foto: *Danse-dukker*
    26. 44 Foto: *Klatredukker*
    27. 47 *Barnets relation til folkloristisk produceret legetøj* af A. Jørgensen
    28. 49 Foto: eksempel på *tavs situeret læring* (Dommerparkens Børnehave Kbh. NV 2010) af A. Jørgensen
    29. 51 Foto: eksempel på anvendelse af *stor kraft* (Dommerparkens Børnehave Kbh. NV 2010) af A. Jørgensen
    30. 51 Foto: eksempel på *at sætte spor* (Dommerparkens Børnehave Kbh. NV 2010). af A. Jørgensen
    31. 51 Foto: eksempel på *bekræftende selvtillid* (Dommerparkens Børnehave Kbh. NV 2010) af A. Jørgensen
    32. b.1 s.1,2 Lore-begreberne – *Folklore, booklore og medialore,* af Herdis Toft (1999)
    33. b.1 s.2,3 Model for en *Menneskelige læreproces* af Dreyfus og Dreyfus´ i oversættelse af hhv. Bent Flyvbjerg (1990)
    34. b.1 s.3,4 Howard Gardners model for *De mange intelligenser* (Jakobsen (2005) og <http://da.wikipedia.org/wiki/De_mange_intelligenser>.
    35. b.1 s.6 Skema over *Kompetencernes legeformer* på grundlag af Caillois´ legemodeller (Caillois 1958):, Jessen (2009) og egen tidligere (Jørgensen 2011a) og forestående analyse.
    36. b.1 s.9 *Den amputerde læringsproces* af Ivar A. Bjørgrensmodel - Nejst (2004) citerer Bjørgren (1992)
    37. b.1 s.9 *Den fuldstændige læringsproces* af I. A. Bjørgrensmodel - Nejst (2004) citerer Bjørgren (1992)
    38. b.2 s.22,23 Analyseskema af *folkloristiske elementer i eksempel på dansk børne-sangskat* af A.Jørgensen.
    39. b.2 s.38 *Læreprocesser i tingsliggørelse af traditionelt legetøj af* Bjørgren og Jørgensen

    **12 LITTERATUR**

    Berglund, G.W (1985): *Den etnografiska ansatsen. Ett aktuellt indslag i pedagogisk foskning.* Pedagogiska institutionen, Uppsala iniversitet,

    Bjørgen, Ivar (1992): *Det amputerte og det Fuldstændige læringsbegreb* – Norsk Pedagogisk Tidsskrift, citeret fra Nejst (2004)

    Bourdieu, Pierre (2001): *”Modild. For en social bevægelse i Europa.”* Hans Reitzels Forlag – Citeret: http://polsci.ku.dk/studievejledningen/opgavebank/bilag/sammenhngskraft.pdf/

    Caillois, Roger (1958): *Man, Play, and Games*, artikel fra Kompendium II del 1 – Master i Børne- og ungdomskultur, side 178-205, fra Syddansk Universitet, forår 2010

    Chaisson, Eric J. (2005): [*"Chemical Evolution (dansk: Kemisk udvikling)"*](http://www.tufts.edu/as/wright_center/cosmic_evolution/docs/text/text_chem_2.html) (<http://da.wikipedia.org/wiki/Jordens_historie>).

    Christensen, Bernhart (1983): *Mit motiv*, Gyldendal

    Christensen, Søren (1976): *Tornerose i eventyrskoven*, Gyldendals Forlag

    Den Danske Ordbog – Moderne dansk sprog” - <http://ordnet.dk/ddo/>

    Ehn, Billy og Löfgren, Orvar (2000): *Vardagslivets etnologi - Reflektioner kring en kulturvidenskab*– Kompendium II del 1 – Master i Børne- og ungdomskultur, side 88-100, Syddansk Universitet, 2010.

    Fletcher, Sydney E. :*The Big Book of Indians* af Grosset & Dunlap 1950.

    Flyvbjerg, Bent (1990): artikel Aalborg universitet: <http://files.me.com/flyvbjerg/i9qwp5>

    Gardner, Howard (1983) citeret fra Wikipedia-opslag: <http://da.wikipedia.org/wiki/Howard_Gardner> og <http://da.wikipedia.org/wiki/De_mange_intelligenser>

    Gleerup, Jørgen 2009: *Viden(skabs)teori,* Foredrag på Seminar MBU, tekst udleveret af SDU 2009.

    Hammarlund, Emma U. og Bengtson, Stefan(2010): *Large colonial organisms with coordinated growth in oxygenated environments 2.1 Gyr ago*  - Department of Palaeozoology, Swedish Museum of Natural History, Stockholm.

    Habermas, Jürgen (1962): *Borgerlig offentlighet. Henimot en teori om det borgerlige samfunn,* citeret på (*TMK 6 -Introduktion til Jürgen Habermas og Niklas Luhmann* - , Aarhus universitet - Intranet 2006 -2012 © Aalborg University, Department of Computer Science: <https://intranet.cs.aau.dk/fileadmin/user_upload/Education/F09/BAIT4_ISB6.pdf>.

    Habermas, Jürgen (1997): *”Det sivile samfunn og rettsstaten”*, I: R. Kalleberg (red.) *Habermas: Kraften i de bedre argumenter.* Oslo: Ad Notam Gyldendal – Citeret af Institut for statsvidenskabs Websted, Københavns Universitet: <http://polsci.ku.dk/studievejledningen/opgavebank/bilag/sammenhngskraft.pdf/>.

    Harste, Gorm(2002): *Habermas* - Webstedet *Habermas Forum* [http://habermasforum.dk/index.php?type=litteratureogtext\_id=210](http://habermasforum.dk/index.php?type=litterature&text_id=210).

    Heraclitus 535 f.kr. Citeret: <http://en.wikipedia.org/wiki/Heraclitus#cite_note-33>

    Huizinga, Johan (1963): ”*Homo ludens”* fra Kompendium II del 1 – Master i Børne- og ungdomskultur, side 162, fra Syddansk Universitet, forår 2010

    Høvring, Christensen og Nørgård (1990): *Afrikansk legetøj som du selv kan bygge,*  Folkekirkens Nødhjælp.

    Juncker, Beth (2006): *Processen – Det æstetiskes betydning i børns kultur* – Tiderne Skifter.

    Jakobsen, Gitte (2005) Ph.D fra CBS: *Læsning og læringsstile - begynderlæseundervisning i den rummelige folkeskole* - CVU Sønderjylland.

    Jensen, Karen (1997): ”Hjemlig omsorg i offentlig regi” - Hans Reitzels Forlag

    Jessen, Carsten(2009): *Legebegreber og legekultur* - Forelæsningen 03.10.09 på MBU SDU

    Jørgensen, Anders(2001): ”Traditionelt legetøj – praktisk anvendelse” specialeopgave fra Københavns Pædagogseminarium <http://www.shagembe.dk/tekst.doc/semi-work/n-speciale/speci.udpluk.htm>

    Jørgensen, Anders (2010a): *”*Folklore til postmodernismens børn” - §1-opgave ”Børne- og Ungdomskultur Æstetiske læreprocesser og multimedier” SDU,.

    Jørgensen, Anders (2010b): ”*VILDBASSER I SVØB” - § 2a og 2b*-opgave MBU SDU.

    Jørgensen, Anders (2011a): ”*ENTERTAINMENT”,*  §6-opgave MBU SDU

    Jørgensen, Anders (2011b): *TRASH -2-TOY* - §7-opgave MBU SDU.

    Kampmann, Jan (2010) artikel ”Børn som informanter og børneperspektiv” (ISBN 87-90946-08-1) Kompendium II del 1 – Master i Børne- og ungdomskultur, side 13-27, SDU.

    Kolb, David A. (1975): Wikipedia-opslag om <http://da.wikipedia.org/wiki/Action_Learning>

    Larsen, Peter Gorm: *Policy.dk* (er grundlagt 2002) - www.policy.dk/information.doc

    Lindgren, Astrid (1981): *Ronja Røverdatter,* roman fra Gyldendals Børnebibliotek

    Lyhne, Henning samt Nordstrøm og Westman (1979), medforfatter til bogen: *Lydværkstedet : musik og rytme med selvskabte instrumenter*.

    Mouritsen, Flemming (1996): ”Legekultur” – Syddansk Universitetsforlag.

    MS og Folkekirkens Nødhjælp (red.) (1991): *Alverdens ting - idebog for store og små*.

    Nejst Jensen, Carsten og Knudsen, Anne (red.) (2004): ”Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund” –- Billesø og Baltzer.

    Nørager, Troels (1998): ”System og Livsverden” – Forlaget ANIS.

    Richard Sennett (2008) - ”Håndværkeren- Arbejdets kulturhistorie” , Dk 2009 Forlaget Hovedland

    SchierupMikkel H. (årstal ikke angivet) - Lektor, ph.d, BIRC, Center for Bioinformatik, Aarhus Universitet (<http://www.evolution.dk/evolution/menneskets-udvikling/>).

    Smith, Adam (1776): Citeret DR P1 d. 27/7-12 kl17.50 - Link: http://www.dr.dk/gymnasium/emner/politiske\_partier/ideologi/liberalisme.asp

    Stubsgaard, Finn (årstal ikke angivet): http://www.lydleg.dk

    Sprogpakken.dk (årstal ikke angivet): *Teori* – Websted for statens pædagogiske sproginitiativ –<http://www.sprogpakken.dk/materialer/Teorier%20om%20sprogtilegnelse.pdf>

    Tanggaard, Lene 2010: *Fornyelsens Kunst – At skabe kreativitet i skolen*, Akademisk Forlag

    .

    Toft, Herdis (1992): *Fra folklore til booklore, Fabler, eventyr rim og remser* fra Kompendium I, 2.del, SDU 2009, side 326-351 - MBU SDU 2009-10.

    Vejlgaard, Tove og Elm, Allan (1998): Artiklen *Socialøkologi –* Tidsskriftet *Løsnet* nr. 18,.

    Wenger, Etienne (1998): *Praksisfællesskaber – Læring, mening og identitet* – Hans Reitzels Forlag Dk 2004.

    Weber, Max (1904)  *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd* , Kbh. 1995 – Citeret fra Wikipedia-opslag: <http://da.wikipedia.org/wiki/Idealtype>

    Wikipedia-opslag: <http://da.wikipedia.org/wiki/De_mange_intelligenser>

    Ziehe, Thomas og Stubenrauch (Dk 2008): ”Ny Ungdom og usædvanlige lærerprocesser” Politisk Revy

    **13 FORKORTELSER, MARKERINGER og BEGREBSAFKLARING**

    **FORKORTELSER og markeringer:**

    * b. = Bilag
    * Obs. =Observation (videoafskrift.)
    * afs. = Afsnit
    * s. = Side
    * t.k. = Tidskode for videoafskrifter
    * DMI = *De mange intelligenser* jævnfører (Howard Gardner)
    * PF = Praksisfællesskaber (i kursiv – *PF* betegner det Wengers model)
    * Røde typer = tekst i observationer der anvendes i analyserne
    * *kursiv* = at et ord eller begreb er beskrevet og omtalt andetsteds
    * *Kursiv* m. stor forbogstav *=* En model eller artefakt med titel
    * ”…” = Et konstrueret begreb

    **BEGREBSAFKLARING:**

    * *Aldersapartheid:* konkret opdeling af fx børn i årgange, fx i skolen, institutioner og ved kulturelle aktiviteter. (side 16, 49, 58)
    * *Affekt* henviser til oplevelsen af [følelser](http://da.wikipedia.org/wiki/F%C3%B8lelse) eller [emotioner](http://da.wikipedia.org/wiki/Emotion). Affekter er en vigtig del af en [organismes](http://da.wikipedia.org/wiki/Organisme) interaktion med sine omgivelser. Det affektive domæne repræsenterer en af de tre områder, der er beskrevet i moderne psykologi: den [kognitive](http://da.wikipedia.org/wiki/Kognition), den conative, og det affektive. (<http://da.wikipedia.org/wiki/Affekt>) (side 7, 8, 13, 15, 16, 2, 31, 34 – 36, 38, 47, 51, 53, 55 – 58)
    * *Den praktiske dimension:* håndværksmæssige aktiviteter der arbejder med problemknusende, konstruerende, manuelle og produktive processer – *Den praktiske dimension* er et begreb benyttet af Dansk Sløjdlæreforening, bl.a. i forbindelse med deres engagement i debatten (http://sloejd.dk/side/opfordring-til-politikerne). (side 8, 31, 46, 54).
    * *Dikotomi:* Uforenelige modsætninger, der modarbejder hinanden og ikke forefindes sammen uden disharmoni. (side 14, 15, 20)
    * DMIforkortelse af ”*De mange intelligenser*” -Betegnelsen *de 7 intelligenser* bruges af nogle. Howard Gardner (1983) som har beskrevet fænomenet, mener at man med tiden vil opdage flere kompetencer, som han også betegner dem. Han har – i min tolkning og formulering – defineret følgende: Den sproglige, Musikalske, Logiske, Rumlige, Kropslige, Den interpersonelle, Den Intrapersonelle, og den Mønstergenkendende kompetence. (side 7, 8, 13, 41)
    * *Emergens / emergent:*  I flg. – Ordbogen skriver: ”*…i systemteori om spontan dannelse af nye former og højere niveauer.*” (side 6, 7, 19, 20, 23 – 26, 36, 38, 45, 48, 53, 56)
    * *Folklore (folkloristisk):* Den mundtlige før-tekstuelle kultur som *traderes*. Når en artefakt, ide eller et udtryk, der overleveres mundtligt og visuelt i kraft af sit eksempel. Defineres i bilag 1 afs.1 s.1 (Introduceres side 4, 6 – 10, 12, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32…)
    * *Framing*: Den ramme der afgrænser kulturelle fænomemer. (side 24, 35, 57)
    * *Frankfurterskolen*: Citat fra [www.denstoredanske.dk](http://www.denstoredanske.dk) : ”**Frankfurterskolen,** *kreds af tyske filosoffer, sociologer og andre intellektuelle med tilknytning til det halvprivate* Institut für Sozialforschung*, grdl. 1923 i Frankfurt am Main* (…) Den filosofiske retning bekender sig til…: ”*Den kritiske teori*”. (side 6, 9, 53)
    * *Grænseaktivitet:* de aktiviteter der foregår i grænselandet af en kernevirksomhed, på kanten af det planlagte – der hvor ny læring opstår. (side 8, 21, 23, 47)
    * *Grænser:* Forstået som en funktionel og fænomenologisk grænse (side 6 – 8, 12, 15, 16, 20, 23, 26, 28, 33, 41, 49, 51 – 54, 56, 59, 60.
    * *Hermeneutik*: Læren om fortolkning af tekster m.m., især ud fra en forståelse af eller indlevelse i den sammenhæng eller helhed som teksten indgår i - Hvor positivismen opfatter mennesket som determineret, opfatter hermeneutikken mennesket som selvdeterminerende; individet er den suveræne skaber af sin egen verden (<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=hermeneutik>) - Inden for samfundsvidenskaben debatteres det, hvorvidt sociale forhold skal forklares eller forstås. Forklaringstilgangen lægger vægt på naturvidenskabelige principper og vil for så vidt muligt opstille kausale love for sociale fænomener. Den forståelsesorienterede tilgang lægger derimod vægt på tolkning (<http://da.wikipedia.org/wiki/Hermeneutik> ).(side 5, 6, 55).
    * *Håndværk:* Dækker både den nødvendige teori, manuelle færdighed og den pragmatiske erfaring – håndværk er manuel og mental *professionalisme* (se *professionel*)*.* R. Sennett har en bred opfattelse af håndværk. Han opfatter fx Linux-programmører og byplanlæggere som håndværkere. (side 6, 7, 16, 19, 24, 25, 39, 45, 46, 48 – 52, 56 – 58)
    * *Innovation:* Forny, forbedring, udvikle noget nyt; forsknings- og idéudviklingsarbejde især i industrien (…og evnen til at realisere ideer) (side 3, 12, 13, 20, 19, 23 – 25, 53, 54, 56).
    * *Kreativ:* ”*At skabe; evnen til nyskabelse; iderigdom*” – Fremmedordbogen, Gyldendals Røde Ordbøger 1976 - *Kreativitet*: Forstået som evnen til at udføre æstetiske og pragmatiske handlinger ved at danne nye mønstre. Dvs. at skabe nyt ved anvendelse af den mønstergenkendende intelligens (side 3, 6, 7, 11, 14, 17, 18, 20, 24 – 27, 20, 34, 36, 38 – 41, 45, 47, 48, 50 - 53, 56, 58, 59).
    * *Kritiske teori –* Kritisk Teori indeholder både elementer fra fortolkningsvidenskaben og empirisk analytisk teori og er i dens synsvinkel både objektiverende og subjektiverende. Ifølge kritisk teori er begge synsvinkler nødvendige for at opnå en udtømmende forståelse af den sociale virkelighed - Kritisk teori anlægger en strukturelt samfundskritisk synsvinkel med deltagersynsvinklen som den relevante metodemæssige angrebsmåde. Citat fra [www.denstoredanske.dk](http://www.denstoredanske.dk) :”*Den kritiske teori adskiller sig fra de traditionelle videnskabelige teorier ved at tilsidesætte kravet om værdifrihed, idet den tværtimod tilstræber at frigøre mennesket fra samfundsmæssig tvang og undertrykkelse; den er en engageret og "emancipatorisk" teori*”. (side 9)
    * *Kontekstløshed:* Løsrevet fra kontekst og sammenhæng med omgivelserne. E. Wenger benytter udtrykket *kontekstuafhængig* (side 8, 11, 16, 47)*.*
    * *Kropslig*: Kroppen som *kompetence,* eller *kropslig intelligenser,* er strengt taget med i alt hvad vi gør, fordi vi er vores krop, med nervesignaler, hormoner og muskel-tonus, men i denne sammenhæng forstås det som aktiviteter, der involvere de store muskelgrupper eller særlige krav til præcision. Det kan medføre øget respiration, cirkulation, brug af kræfter, men det kan også være behersket præcision, balance eller musikaktivitet. Det svare til Gardners *kropslige-kinæstetiske intelligens.*) (side 4, 11, 13, 14, 22 , 27, 31, 33, 37, 38, 42 – 45, 48, 53, 55, 57) (se også b.1 afs.2.2)
    * *Kucheza-(*kultur):Etswahili-udtryk som dækker, musik, dans, spil, leg, som et bredt fænomelogisk begreb. *-* Tanzaniansk tradition for opbygning og lagdelt struktur for Sange/rytmik/danse med klar puls, korte formuleringer og rytmikforløb, vekslen mellem forsanger / kor, sang / dans, gentagelse / variation, individ / fællesskab, som gør det til et unikt pædagogisk værktøj. *Kucheza* analyseres i bilag 2 afs. 1 til 1.13. (side 4, 6, 7, 30, 31, 33 – 37, 52, 55, 58)
    * *Kulturel kapital*: Citat: ”*Der er primært tre former for kapital, som Bourdieu figurerer med: økonomisk, kulturel og social kapital. Økonomisk kapital kan betragtes som adgang til penge og materielle goder. Kulturel kapital indbefatter dannelse og sproglige kompetencer, der er afgørende for at aktører kan begå sig i samfundets højere kredse, fx uddannelsessystemet. Social kapital henviser til den værdi man har i kraft af sit sociale netværk eller gennem medlemskab af en specifik gruppe. (Bourdieu 1986:243-249)*” (<http://da.wikipedia.org/wiki/Pierre_Bourdieu>) (side 58)
    * *Legeeffekt*: Består af legetøj bredt set, det indeholder også instrumenter, farver og andet æstetisk værktøj. Svarer til begrebet ”*Legemedier”,* Carsten Jessen MBU (2009) (side 6, 39, 41, 42, 46, 49)
    * *Livsverdenen:* Citat fra www,denstoredanske.dk: ”*begreb indført af den tyske filosof Edmund Husserl som betegnelse for den førvidenskabelige erfaringsverden. (…) Begrebet* livsverden *er senere blevet overtaget af Jürgen Habermas, ligesom det har fundet anvendelse i sociologien. Det bruges nu ofte om forskellige kulturspecifikke måder at opleve verden på*” (side 7, 9, 10, 15, 27, 47, 48, 52, 53, 56)
    * *Læringsinstitutioner* skal forstås som alle undervisnings- og omsorgs-institutioner på *normalområdet* – institutioner der har læring som kerneområde – vuggestuer, børnehaver, fritidsordninger og skoler.(side 15, 26, 30, 34, 52, 56).
    * *Ludus* : Leg med lokal koncentreret fokus og fordybelse i mønstre, regler og formler. (s. 7, 14, 35, 53, 55, 57)
    * *Mening:* (*og* meningsgivende) –E. Wenger skriver (citat): ”*Mening – vores evne til at opleve verden og vores engagement deri som noget meningsfuldt – er i sidste instans det, læringen skal producere*…” (s.15) Meningnoget vi producere og kan ”eje” (s.26)”(…)*mening er resultat af en forhandlingsproces der kombinerer både deltagelse og tingsliggørelse*.” (s.159) (side 7 – 11, 13, 15, 16, 18 – 20, 24, 26, 28, 31, 33, 34, 36, 39, 52, 54 – 59).
    * *Mester*: Skal forstås som antropologisk - Den der fremstår i ekspertrollen, der iscenesætter og vejleder andre i (håndværksmæssige) processer. (side 4, 7, 11, 19, 20, 24 – 29, 31, 34, 37, 45, 40, 54 – 57)
    * *Musisk* (aktiviteter): Aktiviteter som benytter æstetiske oplevelser. Dvs. at ikke kun musik, men også drama, billedkunst, sprog og følelser, dufte og smag kan også være råstof i musiske aktiviteter. (side 6, 38)
    * *Paidia*: Legende afsøgning af grænser og affektfuld tumult. (s. 7, 8, 14, 28, 34 – 36, 38, 53, 55, 58,)
    * *Panta rhei* : Begreb beskrevet af Heraclitus´ teori (535 f.kr.)om altings foranderlighed – Med floden som billede med sit altid skiftende vand og lidt ændret løb – kan man sige at man ”*ikke to gange kan tage skridt i den samme strøm”.* (s. 12, 57)
    * *Paradigmeskifte*: B. Juncker beskriver med Thomas S. Kuhn72 at nye paradigmer ikke opstår ud af det blå eller direkte i fortsættelse af det gamle paradigme, men ved forkastelse af nogle af det gamle paradigmes grundlæggende antagelser, og at det nye skabes ved at man går tilbage og revurderer det gamle paradigmes tidligere forkastede antagelser – i dette tilfælde oplysningstidens forkastelse af æstetikken, folkloren og traditionerne og deres dynamiske og subjektive læringsbegreb (side 7, 12, 27, 56)
    * *Polær:* To modsat rettede poler, som udgør væsensforskellige modsætninger, men som godt kan fungere samtidig og måske lige frem komplementerer hinanden – imodsætning til *dikotomi*. (side 14, 18)
    * *Potlatch*: En konkurrence på offervilje gennem gensidig overbydende gave-givning og i nogle tilfælde ligefrem udfordrende spild af ressourcer. Udtrykket stammer fra Kwakiutl-stammen Britisk Columbia (Johan Huizinga 1963 s.66) (side 34, 52)
    * *Pragmatiker* (pragmatisk)*:* ”Han var pragmatikeren, der gik efter at løse problemerne i et samarbejde” ”Den Danske Ordbog – moderne dansk sprog” - <http://ordnet.dk>) (side 7, 8, 9, 15, 18, 25 – 29, 39, 40, 44, 50, 52, 53, 58)
    * *Pragmatisme:* Indstilling der går ud på at samarbejde og opnå en praktisk løsning frem for at holde på sine egne principper og idealer; og filosofisk: at erkendelse ikke skal opfattes som en objektiv afspejling af virkeligheden, men som et nyttigt redskab der viser sin hensigtsmæssighed i praksis. (side 6, 10, 14, 28, 50, 57, 59)
    * *Projekt afvikling*: Dvs. afvikling af den mundtlige kultur og anvendelse af sensitiv erkendelse, som er forbundet med udviklingen at den tekstuelle kultur og rationelle erkendelse (Mouritsen1996 s.49)(side 16, 29)
    * *Professionel:* Dvs. at have faglighed – udover en ansvarlighed over for et fags traditioner og forventning af en vis erfaring, indeholder det også et kendskab til at udføre en opgave inden for sit fag,med mindst mulig kraft, jf. R. Sennett og John Dewey. (side 6, 17)
    * *Reifikation*: En konkretisering af en abstraktion. At noget er gjort til en ting – det kan også være menneskes handlinger der skabes som begreb. Fx kan ”at hilse” blive til ”en hilsen”. Men det kan være en skolestil, en tale, et sandslot og de mønstre der opstår i legen. Begreb benyttet af Itienne Wenger. (s. 51)
    * *Sameness*: Den canadiske børnelitteraturforsker Perry Nodelman bruger sameness-begreb – Det udtrykker at et artefakt savner flertydighed, fordi det er målrettet en bestemt aldersgruppe - Beskrevet af B. Juncker s.38. (side 7, 16 – 18, 21, 23 – 26, 28, 46, 48, 49, 52, 53, 55, 57 – 61) Begrebet analyseres yderlig i bilag 1 afs.7 til 7.2.
    * *Skolastiske:* Ex: ”man fulgte den skolastiske praksis. Hovedopgaven var at anvende filosofi, logik og videnskab til at begrunde den katolske teologi” – (Den Danske Ordbog: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=skolastisk>). Wikipidia: Ordet "skolastik" kommer fra det latinske *scholasticus,* "det der tilhører skolerne". Med "skolerne" menes de universiteter, der opstod i den kreative intellektuelle brydningsflade mellem de latinske og arabiske verdener omkring 1100-tallet. Skolastikken er ikke en filosofi, men en analyseteknik: den blev brugt af mange filosofiske retninger, såsom Realisme, Aristotelisme etc. Metodens *tese–antitese–syntese*-system er da også ganske fremragende til at få forskellige synspunkter til at harmonerer (<http://da.wikipedia.org/wiki/Skolastik> ) (side 3, 4, 9, 26, 46, 50, 52 – 54, 56)
    * *Systemet* er de samfundssektorer der tilfredsstiller vores grundlæggende materielle behov, som mad, varer, energi, transport, offentlig service og omsorg, som fungerer ud fra en rationel målstyret logik. (side 9, 14, 15, 41, 52 – 55)
    * *Tavs viden: Implicit viden* – processuel og kropslig sensitiverfaring. Gleerup skriver ” *Med reference til f.eks. japaneren Ikujiru Nonaka (2001) kan man sige, at de lærer - ikke ved at stille sig uden for situationen og dele eksplicit viden - men ved gennem praksis at dele* ***tavs viden****, hvad der også er en afgørende pointe for Jean Lave og Etienne Wenger i relation til deres begreb om læring via legitim perifer deltagelse*” (side 10, 15, 27, 49, 55 )(og bilag 1 s.7 og bilag 2 s.1, 4, 20)
    * *Tekstuel*: At noget kan/ er formuleret skriftligt, det er evident og uforanderligt. Citat: ”*som vedrører, er i overensstemmelse med eller er indeholdt i en tekst; som har form som en tekst. Ex: [man kan gå til Gammel Testamente] som til enhver anden litterær tekst: Man kan sætte fokus på narrative strukturer og figurer, tekstuelle mønstre og temaer etc*”.(kilde: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=tekstuel> ) (side 4, 5, 8, 9, 16, 30, 35 – 37, 39, 44 – 54, 59)
    * *Tingsliggøre*: At skabe noget – at gøre det abstrakte konkret – at skabe en *reifikation,* både på fysisk og mentalt/sprogligt plan. Begreb beskrevet i bilag 1 afs. 7.6 s.12) og benyttet af Itienne Wenger (side 7, 13, 18 - 22, 25, 31, 35 – 37, 39, 48, 50, 53, 55 – 59)
    * *Traderet* – dvs. et artefakt, ide eller et udtryk, der er overleveret i kraft af sit eget eksempel (side 6, 13, 24, 27, 28, 31, 39, 41, 44 – 46, 50) – Se også om *Folklore* b.1 afs.1*.*
    * *Traditionel* – Et artefakt, ide eller et udtryk, der bygger på en tradition – Se også *folklore.* (side 4 – 9, 25, 28, 29, 31, 34, 39, 40, 44 – 46, 48, 50, 52 – 55, 57, 59)
    * *Traditionelt legetøj*: Legetøj som er traderet. (side 4, 5, 7, 28, 39, 41, 44 – 46, 52, 53)
    * *Zonen for næste udvikling*: Et udtryk af Lev Vygotsky: *Det sted, hvor en opgave er for svær til at et barn kan løse opgaven på egen hånd, men mulig med hjælp fra en voksen eller mere udviklet jævnaldrende*. (side 11, 49).
    * *Æstetisk*: - Ifølge Alexander Gottlieb Baumgarten er det videnskaben om sansning. Hos Kant, som skriver om æstetikken i sin *Kritik af dømmekraften* (1790), består den rene æstetiske oplevelse af et interesseløst velbehag, som retter sig mod kunstværket uden formålsrettede bagtanker – kunstværket fremtræder som en hensigtsmæssighed uden hensigt. Oprindeligt blev det mest brugt om læren om det skønne, men med den mordene kunst og fx punkbevægelsens spørgsmål ved det klassiske skønhedsideal, handler æstetik også om sanselige udtryk og kulturelle mønstre generelt. (side 7 – 10, 13 – 16, 18, 20, 24 – 26, 28, 29, 31, 33, 35, 36, 38, 41, 43– 46, 50, 52, 54, 55 – 59)
    * *Økoform* – En grundform af en folkloristisk artefakt som indeholder de elementer, der ved *tradering* kun ændres lidt eller langsomt, selv om omkonfigurering finder sted. (s.31, 33, 42, 45, 46)

    **Bilag kan hentes på følgende link fra Anders Jørgensens hjemmeside:** [**http://www.shagembe.dk/tekst.doc/sdu-opgaver/Master/folklore.index.htm**](http://www.shagembe.dk/tekst.doc/sdu-opgaver/Master/folklore.index.htm)

    1. **OVERSIGT OVER BILAG, TEORIER, ANALYSER, OBSERVATIONER og EMPIRI**

    **BILAG nr. 1**

    **TEORIER, MODELLER & BEGREBER**

    **Analyser, uddybninger og diskurser**

    **1 Kulturens ”tredeling” – Lore-begreber (model nr. 32) 1**

    **2 Anvendte grundlæggende lærings-begreber & -teorier 2**

    **2.1 Dreyfus & Dreyfus´ Model for en menneskelige læreproces (model 33) 2**

    **2.2 Howard Gardners model for mange intelligenser (model nr. 34) 3**

    **3 Definition af legen 5**

    **4 Den amputerede og den fuldstændige læringsproces 8**

    **5 Tingsliggørelse 10**

    **6 Den æstetiske & sensitiv erkendelse i børns leg 11**

    **7 Modstand & kompleksitet 13**

    **7.1 Sameness - enshed 14**

    **7.2 Om sameness og modstand 16**

    **7.3 Forskningsfortælling J –** om en læringsbane: **Fra *vildbasse* til *ekspert* og *fornyer* 18**

    **Noter: 19**

    BILAG nr. 2

    **FOLKLORE – Forskerfortællinger, analyser og diskurser**

    **1 Enhed af musik, krop & narrativitet 1**

    1.2 Ang. notationssystemer og Forskningsfortælling A 3

    **Forskningsfortælling A** .……………………………………………………………………………… ..3

    1.3 Kompleksitet, lærerprocesser & inklusion i folklore 4

    **Forskningsfortælling B og C** 4

    **Forskningsfortælling D**....…………………………… …………………………………………… …..5

    1.4 Omkonfigurering i Kucheza 6

    **Forskningsfortælling E**…………………………………………………………………………… ……7

    1.5 Hvorfor kucheza fra Tanzania til danskere 8

    **Forskningsfortælling F**...………………………………………………………………………… …..10

    1.6 Kollektiv & emergerende læring 11

    **Forskningsfortælling G og H**...………………………………………………………………… ……11

    1.7 Overskudsenergi & krop i Kucheza 12

    **Forskningsfortælling I**.………………………………………………………………………… ……..13

    1.8 Signalgivning & autoritet 13

    1.9 Autoritet & styring 14

    1.10 Affekt-håndtering 15

    **2 Analyse af folkloristiske elementer i eksempel på dansk børne-sangskat 17**

    2.1 Læringsstrukture i musikudøvende praksisfællesskaber 19

    2.2 Det musikalse praksisfællesskab 20

    2.3 Musikalske deltager-kanon - Analysemetode 21

    2.4 Kropslige sanglege 23

    2.5 Guidet 24

    2.6 Fragmenteret 26

    2.7 Improvisation 28

    2.8 Narrativ struktur 30

    2.9 Delkonklusion for analyse af folklore i børnesangbog 32

    2.10 Refleksioner over analyser af musikalsk praksisfællesskab i børneinstitution 34

    **3 Traditionelt legetøj 36**

    3.1 Opsummering af nødvendige faciliteter ved værkstedsaktiviteter med fremstilling af traditionelt

    genbrugslegetøj: 36

    3.2 Den fuldstændige lærerproces i traditionelt legetøj 37

    **Noter …………………………………………………………………………………………………………………39**

    **Oversigt af FORSKNINGSFORTÆLLINGER og observationsnoter**

    A - Om sproglig rytmebeskrivelse b.2 s.3

    B - Om Kompleksitet, lærerprocesser og inklusion i folklore b.2 s.4

    C - Om identifikation af råstoffets substans b.2 s.4

    D - Om inklusion af novicer, eksperter, børn og handicappede b.2 s.5

    E - Om omkonfigurering og skabelse af nye stilarter b.2 s.7

    F - Om en artefakts vej fra Tanzania til Danmark b.2 s.10

    G - Om brugsret til fælles mening b.2 s.11

    H - Om mesters autoritet b.2 s.11

    I - Om anvendelse af affekt og kampsymboler b.2 s.13

    J - Om en læringsbane – fra *vildbasse* til *ekspert* og *fornyer* b.1 s.18

    Obs. 1– *St. Lucia-sameness* – Observationsnotat beskrevet i afhandlingen afs. 4.1 s. 23

    **Oversigt over AFSKRIFTER AF VIDEOOBSERVATIONER**

    **Bilag 3**

    * Obs. 2 - t.k. 00.00.00 : Leg med traditionelt genbrugslegetøj på stue
    * Obs. 3 - t.k. 00.32.49 : Plaskkugle-rasle-værksted
    * Obs. 4 - t.k. 00.44.43 - 01.02.14 : Elastik-plastkugle-Innovation

    **Bilag 4** Obs. 5 - t.k. 00.00.00 - 01.02.35 : Værksted på stuen

    **Bilag 5**

    * Obs. 6 - t.k. 00.00.00: Morgensamling om genbrugsindsamling

    og Fætter Mikkel-sang,

    * Obs. 7 - t.k. 00.35.29 - 00.59.25: Robot- og plastik-kugler-værksted på Stuen

    **Bilag 6** Obs. 8 - t.k. 00.00.00 –00.08.23 : Fri leg i salen – Hoppeland

    **OMTALTE og ANVENDTE FOLKLORISTISKE ARTEFAKTER *-* Tekstuelle beskrivelser**

    **Bilag 7 Udpluk fra *SHAGEMBES AFRIKANSKE* SANGBOG**: Maria *alehe* og to eksempler på omkonfigurerede *kucheza-*artefakter: *Ham Wangelela*  og *Sjov i haven (skolen)*

    |  |  |
    | --- | --- |
    | **TRADITIONELT LEGETØJ**  Tekstuelle beskrivelser  **Lyd-effekter og Instrumenter**  **Bilag**  8 Svingtræ  b. 9 Svingfløjte  b. 10 Overtone fløjte  b. 11 Horn (Vuvuzela)  b. 12 Kazoo  b. 13 Maracas (Rasler)  **Motorisk legetøj**  b. 14 Trillebånd (tøndebånd)  b. 15 Springtræ (hoppende tudse)  b. 16 Rør-slangebøsse | **Køretøjer / trilleværk**  **Bilag** 17 Trilleværk - Trille-propel  b. 18 Trilleværk - Motorcykel  **Snurreeffekter**  b. 19 Snurretop  b. 20 Håndyoyo  b. 21 Vibrations-propel – (Tryllepind)  **Figurer og dukker**  b. 22 Lege- og påklædningsdukke  b. 23 Kolbøtte-akrobat  b. 24 Dansedukker |

    **BILAG 25:** **Observanderne –** Børn og personale (anonymiseret) [↑](#endnote-ref-45)