

# Fortælling mellem børnekultur og børns kultur

Fortælling som formidlingsform for 3-6 årige

Af Gitte Balling



# **Fortælling mellem børnekultur og børns kultur**

Fortælling som formidlingsform for 3-6 årige

Af Gitte Balling

Børnekulturens Netværk  
&  
Center for Kulturpolitiske Studier  
Danmarks Biblioteksskole

2006

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Forord.....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>1. Indledning .....</b>  | <b>4</b>  |
| Baggrund .....  | 4         |
| Forskningsprojektets formål.....  | 4         |
| Rapportens struktur.....  | 5         |
| Cases .....   | 6         |
| <b>2. Et nyt syn på børn og formidling.....</b>   | <b>7</b>  |
| Fra objekt til subjekt.....   | 7         |
| Kompetente væsner.....  | 8         |
| Fra afsender til modtager.....  | 8         |
| Ethos, logos og pathos.....   | 9         |
| <b>3. Fra mundtlig overlevering til story telling – om fortællingers form og betydning.....</b> | <b>12</b> |
| Historiefortælling i det senmoderne samfund .....   | 12        |
| Drømmesamfund, oplevelsessamfund og fortælling .....  | 13        |
| ”Der var engang...” .....   | 14        |
| Virkelighedsfortællinger .....  | 15        |
| Narrative strukturer og kompetencer.....  | 16        |
| Børns narrative kompetencer.....  | 16        |
| <b>4. Fortælling som formidlingsgreb – de konkrete projekter .....</b>                          | <b>18</b> |
| Fortællingen i centrum .....  | 19        |
| Værket i centrum.....   | 23        |
| Institutionen i centrum.....  | 31        |
| Aktiviteten i centrum.....  | 34        |
| Tværgående problemstillinger .....  | 40        |
| <b>5. Børns perspektiv – om børns kultur og legekultur .....</b>                                | <b>44</b> |
| Børns kultur som legekultur .....   | 45        |
| Mellem krop og sprog .....  | 46        |
| Det legende nu.....   | 46        |
| Mødet mellem børnekultur og børns kultur .....  | 47        |
| <b>6. Sammenfatning og anbefalinger.....</b>  | <b>50</b> |
| Hvorfor fortælling? .....   | 50        |
| Fortælling i centrum.....   | 51        |
| Legen i centrum.....  | 52        |
| Barnet i centrum.....   | 53        |
| 7 gyldne råd.....   | 54        |
| <b>7. Metode .....</b>  | <b>55</b> |
| <b>Litteraturliste .....</b>  | <b>57</b> |
| <b>Bilag 1.....</b>   | <b>62</b> |
| <b>Bilag 2 .....</b>  | <b>65</b> |

# Forord

Fortællinger er blevet et omdrejningspunkt i de senmoderne drømme- eller oplevelsessamfund. Vi bruger fortællingen til at fortælle vores eget liv, vi møder den i form af kulturelle fortællinger, der konstituerer vores identitet, og i form af de kunstneriske fortællinger, der udfordrer vores virkelighedsopfattelse. Børn møder fortællinger i deres hverdagsliv gennem højtlesning, tv og computerspil, men også i mødet med kunst og kultur hvor de fiktive fortællinger og virkelige fortællinger blandes i et mere komplekst og nuanceret verdensbillede.

Formidlingen af børnekulturen og dens fortællinger kan ses som et satsningsområde i kulturpolitikken fra slutningen af 1960'erne der har affødt en lang række af forsøg og mere blivende indsatser i forhold til formidling af børnekultur. Det nye er at fortællingen bruges som et bevidst greb i forhold til at formidle kunst og kultur til små børn.

For at udfolde en viden om denne proces har Børnekulturens Netværk i samarbejde med Vejle Amt og Vestsjællands Amt iværksat 22 modelforsøg som alle arbejder med fortælling som formidlingsform for de 3-6 årige børn. Nogle modelforsøg har lagt vægt på fortællingen som form og andre som formidlingen af et "værk". Nogle har brugt fortællingen som en indgang til kunst- og kulturinstitutionen i sig selv mens andre har brugt fortælling som afsæt til børnenes egen udfoldelse. Men fælles for alle projekterne er at opmærksomheden på fortællingens iboende muligheder er skærpet.

For at sætte den viden som er erhvervet i praksisverdenen ind i en mere teoretisk ramme, har Børnekulturens Netværk desuden iværksat et forskningsprojekt om "Fortælling som formidlingsform for de 3-6 årige". Dette projekt er gennemført af Gitte Balling, cand. mag. i litteraturvidenskab, for Center for Kulturpolitiske Studier. De modelforsøg Børnekulturens Netværk har igangsat, ses som en slags "eksperimenter" der kan sætte teorierne om det narrative og om børns kulturelle tilgang til verden i spil. Det er altså ikke tale om en evaluering af forsøgene i snæver forstand, men snarere en aflæsning af hvad vi kan lære af dem. De to tilgange danner udgangspunkt for opstilling af nye strategier for formidling af kunst og kultur til børn i børnehvealderen som forhåbentlig vil udfordre både pædagoger og kulturformidlere fremover.

Vi vil gerne hermed sige tak til de projektledere der beredvilligt har stillet deres erfaringer til rådighed og ikke mindst til Beth Juncker, professor i børnekultur ved Danmarks Biblioteksskole, der har bidraget til forskningsprojektets teoretiske niveau med input og diskussion. Vi håber at rapporten vil bidrage til en yderligere kvalificering af den børnekulturpolitiske diskurs som på en gang er i opbrud og udvikling.

April 2006

Dorte Skot-Hansen

*Center for Kulturpolitiske Studier*  
Danmarks Biblioteksskole

# 1. Indledning

Denne rapport er resultat af forskningsprojektet ”Fortælling som formidlingsform for de 3-6 årige”. Projektet er gennemført af Gitte Balling for Center for Kulturpolitiske Studier i opdrag af Børnekulturens Netværk. Formålet med forskningsprojektet har været at undersøge fortællingen som omdrejningspunkt i formidlingen af kunst og kultur til børn i børnehvealderen på baggrund af teoretiske overvejelser og de konkrete formidlingsforsøg Børnekulturens Netværk har iværksat på feltet. Målet har ikke været at vurdere eller evaluere forsøgene som sådan, men snarere at se dem som ”eksperimenter” og at belyse dem ud fra eksisterende teori om børnekultur, børns kultur og fortælling for at opstille nye formidlingstrategier som kan udfordre kulturformidlere og pædagoger i deres arbejde med formidlingen af kunst og kultur til små børn.

## Baggrund

Børnekulturens Netværk har i sin handlingsplan for 2004-2005 *Formidlingens Kunst* sat fokus på formidling af kunst og kultur til børn, og inden for denne ramme har Netværket udpeget fem indsatsområder med hver sin fokusgruppe. Her er formidling til små børn et af indsatsområderne, og fokusgruppen har valgt at sætte speciel fokus på fortællingen som formidlingsform. For at få belyst dette felt er en række modelprojekter igangsat i samarbejde med Vejle Amt og Vestsjællands Amt.

For at indsnævre feltet Formidling til små børn valgte fokusgruppen at tage udgangspunkt i ”Fortællingen og de 3-6 årige”. Det aldersmæssige fokus blev blandt andet valgt ud fra at der i forvejen spirede en række forsøg frem i landet på dette område samt at flere af de involverede styrelser i Børnekulturens Netværk allerede havde initiativer i gang for de 3-6 årige.

Fokusgruppens valg af fortælling som overordnet tema skal ses i lyset af fortællingens centrale plads i små børns liv: ”Fortællingen er ikke fremmed for små børn. For den ligger ikke kun i eventyrene, men også i mikrorytmen – i børnenes hverdag, lige fra morgenbordet til indkøbsturen. Det er så at sige en modalitet, børn forstår deres verden i.”<sup>1</sup> Ligeledes pegede fokusgruppen på at fortællingen er en genre som findes indenfor alle kunstarter hvilket var et yderligere incitament i valget af fortælling som overordnet tema. Fokusgruppen ville endvidere gerne undersøge fortællingens evne til ikke kun at indeholde gode historier, men også som en måde for børnene at udtrykke sig på. Fordi fortællingen i forvejen er et felt hvor små børn har en force, peger fokusgruppen på at fortællingen kan blive et slags ”kodeord” hvorom barn og voksen kan mødes og forsøge at få et indblik i hinandens syn på verden.

## Forskningsprojektets formål

Børnekulturens Netværk har med iværksættelsen af dette forskningsprojekt ønsket at undersøge fortællingens styrker som formidlingsgreb. Rapportens formål er derfor at belyse følgende problemstillinger ud fra et teoretisk og empirisk grundlag:

---

<sup>1</sup> Fokusgruppen for Formidling til små børn: ”Formidling til små børn”, Arbejdsrapport, Børnekulturens Netværk, 2005.

- Hvordan virker fortællingen som formidlingsgreb i forhold til at formidle kunst og kulturarv til 3-6 årige?
- Hvordan møder små børn bedst kunst og kultur?
- Fordrer såvel kunstformen, institutionstypen og formidlingsmåden særlige overvejelser?
- Er fortællingen særlig velegnet til formidling af kunst og kultur?
- Hvilke særlige krav stilles der til formidlingen når målgruppen er 3-6 årige?

Det teoretiske grundlag koncentrerer sig omkring to fokuspunkter:

- Narrativ teori med relevans for undersøgelsen. Her vil blive inddraget teori om fortællingen som kulturbærer og identitetsskaber.
- Teori om børns kulturelle tilgang til verden. Her vil blive inddraget legeteori, børnekulturteori og formidlingsteori.

## Rapportens struktur

Rapporten indleder med at beskrive den ændring som har fundet sted i synet på børn inden for de seneste 40 år. Fra at betragte børn som tomme kar der skulle fyldes indhold i, betragtes børn i dag som kompetente, skabende og tænkende væsner der skal respekteres og mødes der hvor de er. Denne ændring får selvsagt indflydelse på såvel hvad man formidler som måden man formidler på. Dette kan illustreres ved en række formidlingsmodeller og -strategier som vil blive præsenteret.

I kapitel 3 gennemgås fortællingens almene historiske og aktuelle betydning. Fortællinger findes både i form af det man kan kalde virkelighedsfortællinger og i form af fiktive fortællinger. Begge disse former vil blive undersøgt. Endvidere rummer kapitlet en skildring af fortællingens betydning i børn liv.

Kapitel 4 er rapportens vægtigste del der rummer en grundig beskrivelse og analyse af projektets syv udvalgte cases. Kapitlet indleder med at inddele projekterne i forhold til fire overordnede formidlingsmetoder som de siden undersøges ud fra. I analysen lægges der vægt på dels hvordan projekterne tager fortællingen i anvendelse og dels på de særlige omstændigheder som er knyttet til den enkelte kunstform. Kapitlet rundes af med en gennemgang af nogle tværgående problemstillinger som synes uafhængige af formidlings- og kunstform.

I kapitel 5 undersøges børns kultur med henblik på at finde frem til nogle redskaber der kan kaste lys over hvilke kulturelle udtryksformer børn finder interessante. Børns kultur kan karakteriseres som en legekultur der blandt andet er kendetegnet ved at være oplevelsesrelateret, fysisk og knyttet til øjeblikket. Afsluttende rummer kapitlet en sammenligning af legekulturens elementer og erfaringer fra projekterne hvor det gode formidlingsmøde indkredses.

Rapportens 6. kapitel rummer en opsummerende konklusion med råd til fremtidige formidlingsprojekter.

## Cases

Hovedomdrejningspunktet for rapporten er de iværksatte modelprojekter der fungerer som undersøgelsens empiriske grundlag. Ud af de 22 iværksatte projekter (se bilag 1) er der udvalgt syv cases der inddrages som eksempler undervejs i rapporten. Udvælgelsen af de syv cases er blevet foretaget med henblik på at spænde over et mangfoldigt felt hvad angår kunstform, formidlingsmetode mm. (se endvidere rapportens kapitel 8 om metode).

- ”Fortællinger i tid og rum” - Holbæk og Omegns Museum
- ”Alle tiders oldtid” - Odsherreds Kulturhistoriske Museum
- ”Med rød, grøn og blå stue i biografen” - Amtscentralen for undervisning, Sorø, Det Danske Filminstitut, lokale biografer
- ”Teater som fortælleværktøj” - Odsherred Teaterskole
- ”Dans et eventyr” - Dansens Hus
- ”Eventyrlig dans og musik” - Vejle Børnebibliotek
- ”Kunstoplevelser sammen” - Museet Trapholt

## 2. Et nyt syn på børn og formidling

En undersøgelse af kulturformidling til små børn tager udgangspunkt i det syn på børn som er gældende i den aktuelle børnekulturforskning. Opfattelsen af hvad børn er for en størrelse og hvilken position de tildeles i forhold til voksne, er ikke statisk. Set over en årrække har børns position i samfundet undergået en voldsom ændring som dette kapitel vil redegøre for. Ligeledes vil kapitlet belyse hvilke konsekvenser denne ændring har haft på formidlingssituationen.

### Fra objekt til subjekt

Historisk set er barnet blevet betragtet som et ufuldendt væsen der ved hjælp af oplysning og uddannelse gradvist skulle kulturaliseres, formes til en voksen. Idealet var at opøve barnets evne til at tænke og handle rationelt så det kunne blive en aktiv del af det sociale og kulturelle liv. Børn var objekter, tomme kar, som den voksne kunne fylde indhold i og dermed guide i den rigtige retning.<sup>2</sup> De blev set som særligt sansende og følelse væsner som endnu ikke havde opøvet den tænkende og rationelt argumenterende tilgang til verden som blev regnet for nødvendig for at kunne handle på egen hånd. Børn var 'natur' der skulle føres ind i 'kultur', hvor kultur blev defineret som den klassiske humanistiske kultur. Kulturformidlingen havde karakter af opdragende funktion hvor afsender/modtagerforholdet var klart defineret som et hierarkisk forhold.

Imidlertid begynder synet på børn at ændre sig i løbet af 1960'erne, ikke mindst ansporet af Philippe Ariès bog *Barndommens historie* der udkom på dansk i 1962. Heri argumenterer Ariès for at barndommen er en opfindelse og derfor en kulturel konstruktion. Tidligere i historien havde man ikke samme skelnen mellem børn og voksne; barndommen opstår som følge af de samfundsmæssige ændringer som industrialiseringen bragte med sig. Ariès er med til at kaste lys over forskellige aldres særtræk og dermed over at børn ikke blot er ufærdige voksne, men en aldersgruppe som gør og opfatter tingene på en anden måde end voksne. Barnet indrømmes sin egen kultur og sine særegne kompetencer. Børn er ikke blot *becomings*, men *beings*.

Diskussionen om børns status voksede i takt med 1970'ernes samfundsmæssige ændringer der betød et opgør med samfundets traditionelle værdier og en afvisning af den etablerede kultur. Mere eller mindre sociale og radikale bevægelser påkaldte sig retten til at definere og dyrke deres egen kultur, såkaldte subkulturer, der betød at fx kvinder, arbejdere, homoseksuelle og unge identificerede sig fra ud et andet værdimæssigt grundlag end resten af befolkningen.<sup>3</sup> Enkeltpersoner begyndte at dyrke deres egne kulturelle udtryk og påberåbe sig retten til selv at vælge kulturtilbud og udfoldelsesmuligheder.

---

<sup>2</sup> Se fx Tuftte, Kampmann, Juncker (red.): *Børnekultur – Hvilke børn? Og hvis kultur?*, Akademisk forlag, 2001; Tuftte, Kampmann, Hassel (red.): *Børnekultur – Et begreb i bevægelse*, Akademisk forlag, 2003.

<sup>3</sup> Dette afspejles også i forskningen. I 1972 udkommer den første store danske undersøgelse som undersøger børns liv set fra børns position: Forchhammer, Helmer-Petersen, Skot-Hansen mf: *De voksnes børn. Rapport fra en undersøgelse af de 9-12 åriges fritid, tilværelse og situation*, Paludans fol-bibliotek, 1972.

## Kompetente væsner

Dette får betydning i forhold til udformningen af de kulturtilbud som rettede sig mod børn: ”Kunst- og kulturoplevelser skulle tilpasses børns erfaringer og interesser. Stoffet skulle hentes fra deres egen hverdag, deres egne problemstillinger. (...) Børn skulle ikke længere tilpasses kunst og kultur. Kunst og kulturoplevelser skulle tilpasses, tilrettelægges for dem, så de tjente deres behov, deres interesser.”<sup>4</sup> Man begynder her at få øjnene op for at børn ikke blot er tomme modtagende kar, men at de også selv er kulturskabende. Børn tilkendes status både som subjekter og objekter og opfattes som kompetente, skabende, handlende og tænkende individer. Denne opfattelse understøttes yderligere af FN’s børnekonvention der i 1989 tildeler børn rettigheder og evnen til at kunne ytre sig og træffe beslutninger.

Men at anerkende børns subjektstatus rækker videre end det. At se børn som subjekter betyder at se på dem som hele kompetente væsner – også i en formidlingssituation. Den norske børnekulturforsker Ivar Selmer-Olsen har formuleret det således: ”Kunsten og kulturen forventes å ha relevans til barns eksistensielle liv – her og nå, barn skal ikke bare lære, ikke bare vente på å få udviklet voksen-intellektuelle tilganger, de skal også respekteres for sine spesielle barnlige tilganger, og da kanskje særlig de sanselige.”<sup>5</sup> På et overordnet plan betyder dette en anerkendelse af børns mere sanselige og følelsesmæssige tilgang til verden, en anerkendelse af den ikke-rationelle erkendelsesform som er barnets.<sup>6</sup> At anerkende børn som subjekter, der besidder en egen tanke- og handlingsmodus, betyder at man må betragte formidlingen, ikke som envejskommunikation, men som en udveksling, en dialogisk proces.<sup>7</sup> Det ændrede syn på barnet rykker således både ved spørgsmålet om hvordan der skal formidles og hvad der skal formidles ligesom hele kvalitetsdiskussionen må redefineres ud fra denne position.

## Fra afsender til modtager

Generelt arbejdes der i disse år, også internationalt, med formidlingsstrategier hvor fokus er flyttet fra afsenderperspektivet til modtagerperspektivet. Ændringen har betydet en øget opmærksomhed på modtageren og den viden som modtageren bringer med sig ind i en formidlingssituation. Den engelske museumsforsker Eilean Hooper-Greenhill peger på to forskellige formidlingsmodeller der tilsammen tegner en historisk bevægelse fra en envejskommunikativ formidlingsmetode til en mere dialogisk og dynamisk ditto: hhv. en transmissionsmodel og en kulturel model.

### Figur 2. Transmissionsmodellen<sup>8</sup>

Formidler ⇔ budskab ⇔ modtager ⇔ effekt

<sup>4</sup> Beth Juncker: ”Børnekultur mellem to paradigmer” in Tufte, Kampman, Juncker (red.): *Børnekultur. Hvilke børn? Hvis kultur?*, Akademisk Forlag, 2001.

<sup>5</sup> Iver Selmer-Olsen: ”*beings og ”becomings”*”. Notat til det faglige udvalg i børne- og ungdomskultur, Norsk kulturråd, 2003.

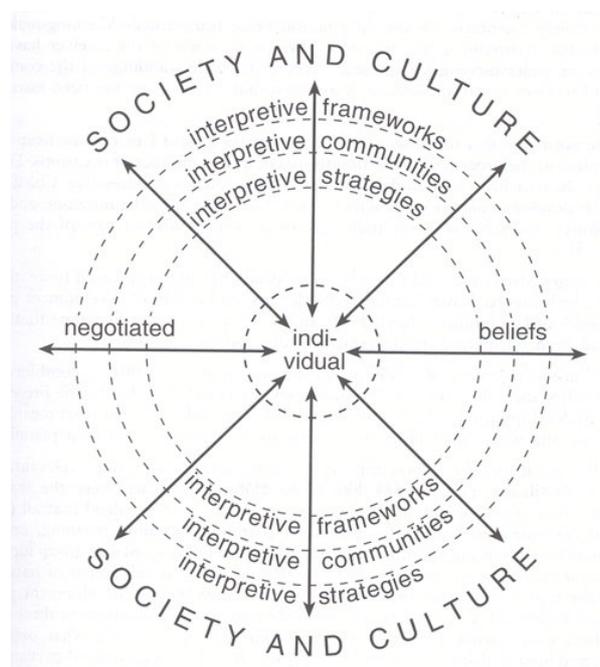
<sup>6</sup> Beth Juncker: ”Det unødvendiges nødvendighed” in Tufte, Kampmann, Hassel (red.): *Børnekultur – Et begreb i bevægelse*, Akademisk forlag, 2003, p.15.

<sup>7</sup> Gunnar Danbolt & Åse Enerstvedt: *Når voksenkultur og barns kultur møtes*, Norsk kulturråd, rapport nr. 2, 1995.

<sup>8</sup> Eilean Hooper-Greenhill (ed.): *The Educational Role of the Museum*, Routledge, 1994.

Transmissionsmodellen er også kendt som den klassiske kommunikationsmodel der har været bredt anvendt inden for formidling og kommunikation. Denne tilgang til formidling bygger på ideen om viden og indhold som noget der skal tilføres en passiv modtager. Der er altså tale om envejskommunikation hvor kulturinstitutionen eller formidleren sender sit budskab af sted med den hensigt at forårsage en ændring i modtagerens tilstand. Denne model arbejder på intet tidspunkt med et specifikt målgruffokus, men planlægger formidling rettet mod den brede befolkning med et didaktisk formål. I forhold til målgruppen børn er det denne model der har været anvendt så længe man betragtede barnet som objekt.

**Figur 3. Den kulturelle model<sup>9</sup>**



Den kulturelle model er mere kompleks og forstår formidling som en samfundsforankret udvekslingsproces hvor mening produceres, revideres og transformeres i en forhandlingssituation mellem afsender og modtager. Den kulturelle tilgang ser ikke virkeligheden som en fast størrelse, men som noget flydende og foranderligt der involverer individer og deres erfaringshorisont i en individuel tolkningsproces. Denne model tager afsæt i en senmoderne opfattelse af virkeligheden som noget foranderligt og subjektivt. Konsekvensen af den kulturelle models øgede fokus på modtagerens rolle er at formidlingsinstitutionerne har behov for større viden om den eller de specifikke målgrupper de henvender sig til.

### **Ethos, logos og pathos**

Medieforsker Kirsten Drotner tager udgangspunkt i samme ændrede fokus fra afsenderen til modtageren i sit bud på en definition af børnekulturformidling.<sup>10</sup> Ifølge Drotner er det

<sup>9</sup> Eilean Hooper-Greenhill (ed.): *The Educational Role of the Museum*, Routledge, 1994.

<sup>10</sup> Kirsten Drotner: "Formidlingens kunst. Formidlingsformer og børnekultur" in *Når børn møder kultur. En antologi om formidling i børnehøjde*, Børnekulturens Netværk, 2006, p.8.

hensigtsmæssigt at se nærmere på de tre led i den klassiske kommunikationsmodel: afsender, budskab og modtager.

Børnekulturformidling med et *afsenderperspektiv* anvendes oftest af etablerede kulturinstitutioner med en stærk selvforståelse der ikke drager institutionens relevans for modtageren i tvivl. Som eksempel nævnes DR og folkebibliotekerne. Hensigten med formidlingen er at gøre modtageren klogere på sig selv og samfundet. Drotner kalder denne type formidling for *ethos-formidling* der taler til publikums normative forståelse. Denne type formidling arbejder med en klassisk humanistisk opfattelse af børn som væsner der skal dannes og opdrages til at blive voksne samfundsborgere.

Børnekulturformidling med et *budskabsperspektiv* prioriterer konkret information og analytiske værktøjer. Som eksempler nævner Drotner naturcentre og arkæologiske udgravninger. Indholdet i formidlingen udgør enten konkrete genstande eller processer som børn indgår i. Denne formidlingsform kaldes *logos-formidling*. Børn anses her for at være tænkende og handlende væsner der i formidlingen får stimuleret deres tankevirksomhed og udvidet deres kompetencer gennem aktiv deltagelse. Som ved ethos-formidlingen er der tale om at børn skal udvikle sig intellektuelt.

Børnekulturformidling med et *modtagerperspektiv* sætter barnet i centrum. Indholdet af det der formidles, skifter alt efter målgruppen, og formen er i høj grad dialogisk. Denne formidlingsform vægter børns behov og børns særlige tilgang til verden og betegnes som *pathos-formidling*. ”I lighed med den børnekulturformidling, der fokuserer på selve budskabet, definerer formidling med vægt på modtagerperspektivet børnene som aktive medskabere af deres eget liv; men modsat den mere faktabetonede formidling forstås børnene i den modtagerorienterede formidling som primært emotionelle væsner, der behøver følelsesmæssig stimulering og sansemæssig oplevelse.”<sup>11</sup> Barndommen ses her som en eksperimenterende og nysgerrig livsform og ikke som en fase der forbereder til voksenlivet.

**Figur 4. Typologi for børnekulturformidlingens diskurser<sup>12</sup>**

|                                     | <b>Afsenderperspektiv</b>     | <b>Budskabsperspektiv</b>                                | <b>Modtagerperspektiv</b>                            |
|-------------------------------------|-------------------------------|--|--|
| <b>Syn på formidlingens indhold</b> | Entydig definition<br>Produkt | Entydig definition<br>Produkt (proces) med vægt på fakta | Skiftende definition<br>Proces med vægt på oplevelse |
| <b>Syn på formidlingens form</b>    | Ethos<br>Reception            | Logos<br>Reception (produktion)                          | Pathos<br>Produktion                                 |
| <b>Syn på barndom</b>               | Opdragelse<br>Dannelse        | Oplysning<br>Uddannelse                                  | Oplevelse<br>Ekspression                             |

Drotner understreger at der sjældent er tale om at formidlingsinstitutioner entydigt anvender den ene eller den anden formidlingsform, men snarere placerer sig et sted imellem disse. Imidlertid mener hun modellen kan bruges som et redskab for den enkelte institution til at

<sup>11</sup> Ibid. p. 12.

<sup>12</sup> Ibid.

klargøre dens formidlingsmæssige målsætning: ”Al formidling indebærer til- og fravalg. Men ved at blive klar over, hvilke svar, hvilke instrumenter, og på hvilket grundlag, vi træffer de valg, vi gør, kan vi blive mere bevidste formidlere.”<sup>13</sup> Drotner kalder denne strategi en reflektiv børnekulturformidling.

Drotners pathos-formidling kan sidestilles med Hooper-Greenhills kulturelle model som ligeledes bygger på modtageren som centralt placeret og på formidlingen som en dialogisk proces. Væsentligst er at det mere oplysningsorienterede er skubbet i baggrunden til fordel for det oplevelsesorienterede. Ikke dermed være sagt at der ikke kan indgå et element af læring i formidlingen, for som Drotner formulerer det: ”Børn lærer jo ikke kun noget, når de undervises. Ja, man kan med god ret hævde, at kulturelle læreprocesser frem for alt finder sted uden for formaliserede undervisningssammenhænge.”<sup>14</sup>

Der er altså tale om en dobbelt bevægelse når der med udgangspunkt i det ændrede syn på barnet på den ene side er brug for en gentænkning af formidlingssituationen så der i højere grad tages afsæt i modtagerens position og særegenhed og på den anden side er brug for at øge kendskabet til denne modtagergruppes behov og deres særlige tilgang til verden for at kunne føre dette ud i livet.

---

<sup>13</sup> Ibid. p. 10.

<sup>14</sup> Ibid. p. 13.

### 3. Fra mundtlig overlevering til story telling – om fortællingers form og betydning

Omdrejningspunktet for fokusgruppens arbejder og aktiviteter i forhold til formidling til små børn er fortællingen. Fortællingen som form og genre inddrages ud fra den antagelse at det er en form som børn er fortrolig med i forvejen, som de både kender fra deres hverdagsliv og som fiktion i form af eventyr. Bag denne tanke ligger formodningen om at man ved at inddrage en genkendelig form i formidlingssituationen nemmere kan få børnene til at åbne sig og forholde sig til det de præsenteres for. Tanken er at skyde fortællingen ind mellem barnet og det der skal formidles – som i bedste fald kan skabe ”en dynamik mellem oplevelsen, barnet og formidleren.”<sup>15</sup> Det er altså fortællingen og oplevelsen i formidlingssituationen som er i centrum. Men hvad menes der egentlig med begrebet fortælling? Og hvorfor synes der at være et udvidet fokus på fortælling og oplevelse i disse år?

#### Historiefortælling i det senmoderne samfund

Man ynder at definere den tid vi lever i lige nu som senmoderne eller postmoderne. Betegnelsen rummer mange betydninger, og der er blandt forskere stor uenighed omkring hvorvidt ’det postmoderne’ er et opgør med ’det moderne’ eller en fortsættelse af ’det moderne’. Kun én ting synes der at herske enighed omkring blandt postmoderne teoretikere: at ethvert verdensbillede der søger at fremstille verden i sin helhed og derved tror at nå frem til sandheden, er ugyldigt. ”De store fortællinger”, forstået som religiøse, ideologiske eller videnskabelige helhedsskabende forklaringsmodeller anses som konstruktioner og forkastes derfor. Ifølge den franske filosof Jean-Francois Lyotard, der har stået fadder til betegnelsen ”De store fortællinger”, kan man netop definere det postmoderne som ”vantroen over for metafortællingerne.”<sup>16</sup> De store fortællinger må opgives til fordel for små sandheder. Hvor forskerne tidligere udstedte love, er de nu mere beskedne og tolker kun. Man kan altså karakterisere vores samtid som en tid hvor ideen om en helhedsskabende sandhed afløses af en pluralisme af sandheder der skaber større frihed hos den enkelte (forsker som individ) til selv at vælge sit udgangspunkt. Vi tror ikke længere på at der findes ét system der kan forklare alt, men at sandheden er et spørgsmål om perspektiv. Pluralismen og frisættelsen i forbindelse med de store fortællingers forfald bringer dog ikke kun valgfrihed med sig, men skaber også et mere usikkert fundament. Hvor vi før kunne læne os op af forskningen i forhold til om solbadning eller fisk er sundt eller ej og op af religionen i moralske spørgsmål, er det nu i højere grad op til os selv hvilken udlægning af virkeligheden vi vil læne os op af.

At fortællingen har fundet øget anvendelse i vor tids samfund hænger altså sammen med opløsningen af faste sandheder og eviggyldige normer. I stedet anerkender vi eksistensen af en række forskellige (til tider personlige) udlægninger af virkeligheden. Fortællingen som genre er karakteriseret ved netop ikke at videregive sandheden om en hændelse, men ikke desto mindre at være forankret i en virkelighedsrepræsentation. Fortællingen tilbyder altså en ramme hvori man kan iscenesætte den til enhver tid gældende udlægning af virkeligheden. På det kulturelle område kan man tilsvarende tale om at kunstnerne ikke præsenterer sandheden i deres værker

---

<sup>15</sup> Fokusgruppen for Formidling til små børn: ”Formidling til små børn – ramme for projektet”, arbejdspapir, Børnekulturens Netværk, 2005.

<sup>16</sup> Jean-Francois Lyotard: *Viden og det postmoderne samfund*, Slagmarks Skyttegravsserie, 1996, p. 8.

ligesom kulturinstitutionerne ikke foregiver at rumme sandheden om fx en periode eller en stil i deres samlinger. Det enkelte værk er kunstnerens personlige 'fortælling' om dette eller hint. Inden for museumsformidling arbejder man i disse år med begrebet 'new museology' der gør op med fortidens historiske kanon og i stedet introducerer en pluralistisk fortælling med flere fortolkningsmuligheder. Ikke for ingenting har kuratoren fået en voksende betydning som den personlige iscenesætter af samlingen. Den gode historie er blevet sammenhængskraften i en tid uden faste holdepunkter.

### **Drømmesamfund, oplevelsessamfund og fortælling**

At samfundet, videnskaben eller andre autoriteter ikke længere tilbyder os et fast holdepunkt, har også indflydelse på den menneskelige identitet. Ifølge den tyske sociolog Zygmunt Bauman determinerer samfundet i dag ikke længere menneskets handlinger og deres betydning. I stedet 'vælger' vi identitet efter de umiddelbare sociale sammenhænge vi indgår i eller efter trends, mode, livsstil etc. Vi vælger ikke for livet, men skifter job, stil, partner, partifarve osv. flere gange i løbet af et liv. Disse mere flygtige valg skaber en mere flygtig eller ustadig identitet.<sup>17</sup> Igennem vores forbrug indskriver vi os i forskellige identitetsdannende rammer som vi løbende skifter ud igennem livet. Forskellige produkter knytter an til forskellige fortællinger og livssyn som vi ved vores valg af produkt indskriver os i. Også børn er forbrugere - ikke mindst af kulturprodukter. Allerede i en ganske ung alder er børn i dag bevidste om hvilke signaler de sender alt efter tøj, hår og valg af kulturforbrug, og producenterne af mode og kultur fokuserer derfor på de historier og drømme de sælger i forbindelse med produktet. Den mulige indfrielse af drømmen om berømmelse er fx derfor er integreret del af oplevelsen ved at se MGP.

I bogen *The Dream Society* beskriver fremtidsforsker Rolf Jensen hvordan firmaernes markedsføring tager udgangspunkt i de flygtige identitetsstrukturer som det senmoderne samfund forårsager.<sup>18</sup> Rolf Jensen beskriver markedet som et "Hvem-er-jeg-marked" hvor virksomhederne sælger deres produkter pakket ind i en fortælling som forbrugeren kan indlæse sig selv i. Forbrugsmarkedet er præget af hård konkurrence og bugner af produkter der leverer den samme vare fx vodka, kufferter eller biler. Spørgsmålet er hvilket mærke vi vælger, hvordan vi gerne vil se os selv og hvordan vi gerne vil have at andre skal se os. Vi iscenesætter os selv ved hjælp af de produkter vi omgiver os med. Handler vi i Irma eller Netto? Kører vi Saab eller Skoda? Tøjmærker kan signalere om man er elegant, sporty eller casual. Men også værdier som fx forholdet til miljø eller velgørenhed kan være en del af den historie som følger med et firmas produkter.

At fortælle gode historier er ifølge storyteller Carsten Islington det samme som at male billeder med ord. Det der kendetegner en god historie er at den både kan føles og smages.<sup>19</sup> Gode historier skaber gode oplevelser, og gode oplevelser efterspørges som aldrig før som et led i den enkeltes identitetsdannelse. Nogle mener at drømmesamfundet er blevet overhalet indenom af oplevelsessamfundet hvor fokus ligger på virksomhedens eller kulturinstitutionens evne til at skabe oplevelser hos den enkelte. En oplevelse er i modsætning til hverdagens hændelser kendetegnet ved uforudsigelighed, ved høj grad af nyhedsværdi og ved at påvirke os

---

<sup>17</sup> Zygmunt Bauman: *Identity. Conversations with Benedetto Vecchi*, polity, 2004.

<sup>18</sup> Rolf Jensen: *The Dream Society*, Jyllands-Postens Erhvervsbøger, 1999.

<sup>19</sup> Lund, Nielsen, Goldschmidt, Dahl og Martinsen: *Følelsesfabrikken*, Børsens Forlag, 2005.

følelsesmæssigt. Ifølge forfatterne til bogen om oplevelsessamfundet, *Følelsesfabrikken*, opstår en oplevelse først i det øjeblik en begivenhed eller et hændelsesforløb kan fortælles.<sup>20</sup> Både som modtager og afsender af en fortælling indskrives vi os altså i en oplevelsessituation.

### ”Der var engang...”

At fortælle noget er en central del af al kommunikation mellem mennesker. Vi fortæller om hvordan dagen er forløbet når vi mødes over aftensmaden, i mødet med fremmede fortæller vi om vores liv, henne i børnehaven fortæller børnene om hvad de har lavet i ferien osv. Vi møder fortællingen i dens fiktive form i eventyr, romaner, film og tv-serier, i reklameblokkene møder vi fortællinger i forbindelse med moderne markedsføring osv. Vi omgiver os med fortællinger overalt hvor vi går og står og skaber os selv ved at fortælle vores liv til andre. Fortællingen kan inddeles i to overordnede typer hhv. den fiktive og den virkelighedsrelaterede hvor den fiktive fortælling kendetegnes ved en særlig struktur mens den virkelighedsrelaterede yderligere kendetegnes ved at have en særlig betydning i forhold til menneskers menings- og identitetsdannelse.

Inden for fiktionen definerer man en fortælling som en historie der har en begyndelse, en midte og en slutning, hvor der fra begyndelse til slutning sker en forandring i større eller mindre grad: ”Det som hænder i berättelsen tager en viss tid och händelserna har ett logiskt sammanhang med verandra. Berättelsen kännetecknas med andra ord av kronologi och av kausalitet.”<sup>21</sup> Den originale narrative struktur er altså kronologisk lineær, begyndende med begyndelsen (”Der var engang...”) og fortsættende igennem en midte af varierende længde frem til slutningen. Denne model finder vi i alt fra folkeeventyr, børneeventyr, i avisartikler, i vidneforklaringer og i historiske gengivelser. Det er også den klassiske model anvendt indenfor mange litterære genrer op igennem tiden. Modellen kan findes i sin simpleste form hvor en eller flere personer har et mål som de forfølger og undervejs kommer ud for en række forhindringer som de overkommer, evt. med hjælp fra en hjælper, før de endelig når frem til den ønskede slutning.<sup>22</sup> Det er denne fortællestruktur vi møder i de fleste klassiske eventyr hvor helten begiver sig ud på en rejse og møder en række forhindringer før han når frem til sit mål. Den klassiske fortælling kan være udstyret med flere parallelle hændelsesforløb, men vil i overvejende grad følge den ovenfor skitserede berettermodel præget af kausalitet og kronologi og ikke rumme fiktionsbrud, spring i kronologi eller andre greb som kan bryde fiktionens rum.

Imidlertid sker der i nyere tid en udvikling i måden at strukturere en fortælling på. Mange moderne forfattere udfordrer deres læsere og arbejder bevidst med at bryde fiktionskontrakten gennem mere komplekse og sofistikerede strukturer. Forfatteren kan vælge at arbejde med mange sideløbende fortællerstemmer, med ufærdige fortællinger, med fortællinger hvor lineariteten er opbrudt osv.<sup>23</sup> Denne udvikling i fortælleform kan også ses inden for andre kunstformer fx film og teater. Generelt kan man tale om at den moderne epoke medfører mere avantgardistiske og modernistiske fortællemåder som bevidst arbejder på at bryde med fortællingens virkelighedsrepræsentation.

---

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> Ulf Palmenfelt: ”Narrativitetsperspektivet inom folkloristiken” in Ulf Palmenfelt (red.): *Aspekter på narrativitet*, Kulturforskning i Norden 2, Åbo, 2000, p. 38.

<sup>22</sup> Herman, Jahn & Ryan (ed.): *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, Routledge, 2005

<sup>23</sup> Ibid. p. 368-369.

Ligesom fortællingens struktur har ændret sig over tid, ændres også opfattelsen af i hvilken kontekst en fortælling kan udspille sig. Mens man traditionelt forbinder fiktive fortællinger med verbale medier, anvendes begrebet i dag i bred forstand, dvs. også om fortællinger i film og computerspil samt i ikke-fiktive fortællinger såsom biografier, historieskrivning mm.<sup>24</sup> Også indenfor non-verbale medier såsom dans og billedkunst anvender man begrebet fortælling, men som vi senere skal se er der stor forskel på fortællingens struktur indenfor forskellige kunstarter.

## Virkelighedsfortællinger

Ser vi alene på det man kan kalde virkelighedsfortællinger eller selvfortællinger, er det et fænomen som altid har været en del af menneskets historie. I før-skriftlige traditionsbundne kulturer var den mundtlige overlevering den mest udbredte metode til at videregive oplysninger, oplevelser og erfaringer. Fortællingen var den lim der bandt samfundet sammen i form af omrejsende fortællere og skjalde der videregav historien og traditionen i form af heltekvad, og den lim der bandt familien sammen i form af de fortællinger som den ældre generation videregav til den yngre generation.<sup>25</sup>

Fortællingen havde således stor betydning og sammenhængskraft både på mikro- og makroplan. Og det har den sådan set også i dag. Ifølge kulturforsker Marianne Horsdal, der har beskæftiget sig indgående med livsfortællinger, er menneskets evne til at kæde episoder sammen i et meningsgivende forløb en del af en identitetsdannende proces. Fortællingen som form er netop kendetegnet ved at indlejre dele i et sammenhængende hele: ”Vi skaber mening i livets bevægelse ved at opleve den som et forløb, en fortælling. Vi griber ind i tidens gang med begyndelser og slutninger, som indhegner, demarkerer et forløb, så vi kan tilskrive det mening. (...) Fortællingens form med sin begyndelse, midte og slutning er en erkendelsesform, vi anvender for at skabe mening i temporaliteten, når vi søger at tolke og forstå livet selv.”<sup>26</sup>

Horsdal peger på at udviklingen i det moderne samfund kun har skærpet nødvendigheden af at kende til det hun kalder narrative strukturer. Tidligere var samfundet præget af at mange mennesker levede sammen på samme sted i længere tid. Man gjorde tingene sammen, både i hjemmet og på arbejde, oplevede de samme ting og fik på den måde fælles erfaringer. I dag indgår vi i højere grad i en lang række skiftende kontekster hvori vi oplever og erfarer – på jobbet, i institutionen etc. Den moderne familie oplever en voksende adskilthed der betyder at de møder verden alene eller i andre sammenhænge end sammen med familien. Barnet går i institution, i skole, i fritidsordning, måske sågar til sport eller andre fritidsaktiviteter – alt sammen forskellige sammenhænge hvorigennem barnet oplever og erfarer verden. De enkelte medlemmer af familien har således ikke en entydig fælles erfaringshorisont. Faktisk vil Horsdal gå så langt som til at sige at vi i dag ikke deler vores individuelt sammenstykkede erfaringsrum med andre mennesker end os selv. Derfor er det bydende nødvendigt at vi fortæller hinanden og os selv om vores oplevelser og erfaringer for på den måde at skabe en sammenhæng fx indenfor en familie. Og derfor er det bydende nødvendigt at vi kender til de narrative fortællestrukturer – både som producenter og som modtagere af andres fortællinger.

---

<sup>24</sup> Iversen og Skov Nielsen (red.): *Narratologi*, Aarhus Universitetsforlag, 2004.

<sup>25</sup> Drotner, Jensen, Poulsen og Schröder: *Medier og kultur*, Borgens Forlag, 1996.

<sup>26</sup> Marianne Horsdal: *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*, Borgen 1999, p. 36 og 27.

## Narrative strukturer og kompetencer

At kende til og kunne beherske de narrative fortællestrukturer betegner Horsdal som vores narrative kompetencer. Fundamentet for vores individuelle narrative kompetencer udgøres af det kulturelle repertoire af fortællinger som vi alle bærer med os og har opsamlet i de kommunikative sammenhænge vi er indgået i. Gennem vores opvækst tilegner vi os forskellige måder at fortælle på, fortællemåder som vi senere møder hinanden med i løbet af livet. Såvel hvad der kan siges og ikke siges som måden en fortælling er konstrueret på, er kulturelt bestemt hvilket betyder at forskellige kulturer, sågar forskellige befolkningsgrupper, besidder forskellige kulturelle forklaringsmodeller. Begrebet ”kulturelle fortællinger” dækker såvel de kollektive kulturelle fortællinger der konstituerer vores identitet som ’danskere’, ’kvinder’ eller ’europæere’ som de mindre grupper vi indgår i ’på arbejdspladsen’ og ’i familien’. Gennem disse kollektive fortællinger lærer vi at besidde de narrative kompetencer der gør os i stand til at fortælle og formidle vores oplevelser og at gå i dialog med andres fortællinger.

## Børns narrative kompetencer

Børn lærer tidligt at forstå og beherske fortællingens form. Dog er der ikke enighed indenfor den narrative forskning om præcis hvornår og hvordan børn lærer at forstå og fortælle en historie. Nogle mener at evnen til at beherske fortællinger udvikles mellem barnets tredje og tiende år, altså sideløbende med barnets sproglige udvikling. Udviklingspsykologen Jerome Bruner mener derimod at der eksisterer en før-sproglig parathed, en tese som Horsdal er enig i: ”Fortællingens væsentligste træk, som ifølge Bruner er handling rettet mod mål, fornemmelsen for rækkefølge, for hvad der er sædvanligt og usædvanligt og fortællerens perspektiv, begynder børn at lære i praksis, før de bemestrer sproget. Han hævder derfor, at en narrativ struktur kan findes i det sociale samspil, før det gives sprogligt udtryk.”<sup>27</sup>

Børn bliver meget tidligt præsenteret for fortællinger. Både forældre, familie og pædagoger fortæller spontant børnene om hændelser og videregiver historier, men italesætter også barnets egen fortælling før det selv er i stand til det. Pædagogen spørger til hvordan weekenden er gået, indarbejder de fragmenter som forældrene har givet videre i en fortælling som det før-sproglige barn ikke selv kan fortælle. ”Har du været i Zoologisk Have. Og I så aberne? Men du blev bange for dem fordi de larmede?” osv. Mange af de første lege som barnet præsenteres for rummer også fortællingens elementer jf. Bruners definition. Borte-tit-tit og sanglege rummer korte afsluttede hændelsesforløb der danner et eget fiktivt univers. Horsdal går så langt som til at påstå at fortællingens oprindelse er kropslig og hænger sammen med bevægelse i rum. ”Det lille barn, som kravler hen over gulvet for at få fat i en eftertragtet genstand eller nå hen til en person, lærer noget om vejen, ad hvilken man når en destination, og denne rejse mod et mål er efter min opfattelse fortællingens urform.”<sup>28</sup> Horsdal mener at barnet først lærer at beherske fortællingens struktur i form af en kropslig erfaring som det senere overfører til sproget. Den gentagne bevægelse og de gentagne fortællinger i form af lege og sange skaber fundamentet for barnets narrative kompetencer. Fortællingen er således en narrativ form som vi er indlejret i igennem hele livet.

---

<sup>27</sup> Ibid. p. 53.

<sup>28</sup> Ibid. p. 55.

At fortællingen i sin mundtlige form synes at appellere til små børn, skyldes at børn et godt stykke ind i skolealderen lever i en oral kultur, hvor deres eneste mulighed for at fastholde oplevelser er at fortælle dem til andre.<sup>29</sup> I de første ca. 10 år af børns liv befinder de sig i en ikke-skriftlig kultur hvor den mundtlige overlevering udgør det eneste kommunikationsmiddel med omverdenen. Samtidig er den mundtlige fortælling kendetegnet ved at være en både dramatisk og til tider kropslig udtryksform som selv ganske små børn behersker.

De fortællinger som børn møder (og bygger videre på) gennem kunst og kultur, er med til at udvide deres narrative kompetencer og deres evne til at indgå i et samfund hvor de dagligt møder en mangfoldighed af fortællinger som de har brug for at dechiffrere. Kunstens og kulturens fortællinger er endvidere formet af et æstetisk og sanseligt stof. Farver, former, tekstur, klange, rytme, bevægelse etc. indgår i de sansemættede fortællinger som rummes i kunsten og som står i modsætning til børnenes mere rationelt og logisk ordnede hverdag. I mødet med kunst og kultur kan man altså tale om at de fiktive fortællinger og de virkelige fortællinger løber sammen i en fælles strøm som tilsammen kan skabe et mere komplekst og nuanceret verdensbillede.

---

<sup>29</sup> Bente Skouvig: "Fortælling og fællesskab" in Jessen, Johnsen og Mors (red.): *Børnekultur og andre fortællinger*, Syddansk Universitetsforlag, 2002, p. 109-118.

## 4. Fortælling som formidlingsgreb – de konkrete projekter

Efter at have set på det ændrede syn på barnet og de formidlingsmæssige konsekvenser som ændringen forårsager samt undersøgt fortællingens form og betydning, er det nu på tide at inddrage de 22 konkrete delprojekter som fokusgruppen har iværksat i samarbejde med de involverede amter. Dette kapitel rummer en grundig gennemgang og analyse af de syv cases med udgangspunkt i den viden som de indledende kapitler har tilvejebragt. Hver analyse munder ud i nogle aspekter som jeg mener, kendetegner hver enkelt case.

At anvende fortælling som formidlingsgreb kan tolkes på mange måder, ikke mindst afhængigt af den kunstform som man gerne vil formidle. At åbne den fortælling som ligger implicit i et kunstværk, fordrer andre metoder end at skulle lære børn at spille teater. I det følgende er delprojekterne placeret under fire overskrifter alt efter hvordan de anvender fortællingen i formidling. Inddelingen er foretaget på baggrund af ansøgninger, projektbeskrivelser, projekternes afrapportering samt interviews og deltagerobservation. Langt størstedelen af de 22 projekter kan siges at falde indenfor overskrifterne *Værket i centrum* og *Aktiviteten i centrum*, men eftersom mange projekter dels er processuelle (består af flere dele) og dels har flere formål (et momentant og et mere langsigtet), lader de sig ikke nødvendigvis placere under én formidlingsform. Inddelingen skal snarere ses som en idealmodel der kan fungere som hjælperedskab i en analysesituation (se endvidere bilag 2). De fire overordnede formidlingsformer vil blive eksemplificeret med en eller flere af de udvalgte cases. I gennemgangen vil der blive lagt vægt dels på deres brug af fortælling og dels på de særlige omstændigheder som er knyttet til den enkelte kunstform.

- **Fortællingen i centrum** - *Fortælling som form.*

Denne formidlingsform knytter an til de projekter der har fokus på selve fortællingen, som oftest i form af den mundtlige gengivelse af eventyr. Hovedformålet er at give børn mulighed for at høre en masse fortællinger og blive fortrolige med fortællingens form. Det er således fortællingen som værk der formidles til børn.

- **Værket i centrum** - *Fortælling som formidling af et værk.*

Her handler det om at åbne de fortællinger som ligger implicit i værket. Det kan være den fortælling som er indeholdt i et maleri, en film eller knytter an til en statue. Denne formidlingsform lægger i højere grad op til interaktivitet i formidlingssituationen, særligt i forbindelse med kunstformer som fordrer at beskueren selv er med til at stykke fortællingen sammen. Formidlingssituationen vil ofte bære præg af en tolkningsproces.

- **Institutionen i centrum** - *Fortælling som indgang til kunst- og kulturinstitutionen.*

Denne metode finder man ikke overraskende ofte i forbindelse med kulturhistoriske museer der anvender fortællingen som en ramme hvori museets samling kan indgå. Kulturhistoriske museer er karakteriseret ved at deres objekter mere har karakter af genstande, der oprindeligt har haft en praktisk funktion, end af værker. Formidlingen af institutionen er dog også et delmål ved flere af de øvrige projekter.

- **Aktiviteten i centrum** - *Fortælling som anledning til iscenesættelse af egen udfoldelse.*

Her er der tale om projekter hvor fortællingen danner afsæt for børns selvudfoldelse. Det kan være i forbindelse med at børn skal male eller tegne scener fra et eventyr eller projekter hvor børn skal spille musik eller danse et eventyr.

## Fortællingen i centrum

Som nævnt sætter projekter i denne kategori den mundtlige fortælling i centrum for formidlingen. Projekterne ser fortællingen som en selvstændig kulturel udtryksform hvis struktur og evne til at videregive historier de ønsker at viderebringe til børn. Ikke sjældent er projekterne endvidere båret frem af ønsket om at skærpe børns egen lyst og evne til at fortælle historier. Dette er fx tilfældet i forbindelse med projektet ”Den gode historie” som Sorø Bibliotek har stået som initiativtager til. Biblioteket inviterede børnehaver til at deltage i en workshop og sammen med en professionel fortæller, danser og musiker være med til at udvikle historier. Begrebet fortælling anvendes af de involverede projekter i den traditionelle betydning, dvs. i form af eventyr med en klassisk narrativ struktur. Ikke sjældent er der tale om H. C. Andersens eventyr.

Eventyr hører til de ældste former for fortællende digtning, og dets oprindelse fortaber sig i den mundtlige overlevering. Eventyrets struktur er international, man kan genfinde eventyrets form overalt i verden, dog er indholdet som regel farvet af lokale forhold. Folkeeventyret er karakteriseret ved at have en helt fast opbygning med to verdner – en naturlig og en overnaturlig – og med et fast persongalleri bestående af kongen og hans datter, den fattige mand og hans kone, den unge mand der begiver sig ud på en rejse osv. Til disse mundtligt overleverede eventyr hører fx Brødrene Grimms eventyr. Overfor de anonyme folkeeventyr står kunsteventyret der er karakteriseret ved fra begyndelsen at være nedskrevet og at forfatteren er kendt. H.C. Andersens eventyr er nok det bedst kendte eksempel på denne type. H.C. Andersen fandt stor inspiration i folkeeventyrene, men udbyggede også genren fx med ”tingseventyr” hvor tingene tillægges menneskelige egenskaber.<sup>30</sup> Man kan se på eventyret som al litteraturs udspring, som det narrative fundament alle historier hviler på. Eventyret som genre har qua sin lange levetid så absolut bevist sin fascinationskraft og sin evne til at videregive historier, og det er derfor forståeligt at flere projekter har valgt at sætte eventyret i centrum.

## ”Fortællinger i tid og rum”

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>Udbyder</b>             | <b>Holbæk og Omegne Museum</b>   |
| <b>Titel</b>               | ”Historier i tid og rum  |
| <b>Sted</b>                | Holbæk og Omegns Museum  |
| <b>Formål</b>              | At præsentere børn for den mundtlige fortælling for derigennem at skærpe deres interesse for deres historiske rødder og kulturarv, at præsentere dem for museet som rum og at styrke børns egen identitetsudvikling ved at give dem mulighed for at forestille sig at være en anden. |
| <b>Involverede aktører</b> | Skuespiller/fortæller Inge Duelund Nielsen samt pædagoger fra institutionen.   |

<sup>30</sup> Fischer Hansen, Jørgensen mfl. (red.): *Litteraturhåndbogen*, Gyldendal, 1989, p. 531.

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>Ramme</b>        | Over en periode på 10 uger kommer børnene en gang om ugen på museet. Hvert besøg rummer et kendt eventyr, et afsnit af føljetonen om Lulu og Dum Dum som fortælleren Inge Duelund Nielsen selv har skabt samt et eventyr som børnene skaber i samarbejde med fortælleren ud fra ting som fortælleren har med i en kuffert. Imellem besøgene bearbejder børnene historierne sammen med pædagogerne og har til hver gang en ting med som de har lavet. Endelig fortæller Inge Duelund også historier 4 søndage i forløbet hvor børnene opfordres til at besøge museet i selskab med deres forældre. |
| <b>Børnegruppen</b> | Der deltager 5 børnehaver som sender max 20 børn i aldersgruppen 5-6 år.  |

På Holbæk og Omegns Museum har man indgået samarbejde med skuespiller og seminarielæktor Inge Duelund Nielsen om projektet ”Fortællinger i tid og rum” der løber over 10 gange. En børnegruppe mødes med fortælleren i et af museets mange spændende lokaler, dragtsamlingen. Her samler børnene sig på puder på gulvet for fødderne af fortælleren som sidder i sin lænestol. Selve seancen – fortællertimen – er altså iscenesat i en form som fokuserer opmærksomheden omkring fortælleren i et rum som understøtter den intime stemning. Fortælleren indleder med at fortælle et kendt eventyr der følger formen ”Der var engang...”. Eventyret er valgt ud eller omskabt så det rummer en lokalitet eller genstand på museet fx en købmandsbutik eller et børnholmerur, men har som sådan ellers ikke noget med museet at gøre. Det kan være eventyr som *Rødhætte*, *Uhen* og *de 7 gedekid* eller andre. Efter eventyret går fortælleren sammen med børnene og de medfølgende pædagoger ud på museet for at finde de lokaliteter som har optrådt i historien. Tilbage i ’fortællerrummet’ tager fortælleren en kuffert frem fyldt med underlige ting. Børnene får lov til at rode i kufferten og udvælge to eller tre ting som de sammen med fortælleren taler om hvem der kan have ejet og hvad de har været brugt til. Ud fra tingene skaber børnene plottet til en ny fortælling som Inge Duelund fortæller på stedet. Afsluttende fortæller hun et afsnit af sin egen føljeton om Lulu og DumDum. Til føljetonen hører en sang som børnene efterhånden kender. Inden det er tid til at gå derfra, får børnene en ting – en lille sten, en kastanje – som de hvisker eventyret til før de begiver sig hjem. Imellem besøgene bearbejder børnene historierne sammen med pædagogerne og har til hver gang en ting med som de selv har lavet. Det kan fx være et syltetøjsglas med indholdet fra ulvens mave (*Rødhætte*). Endelige er der i projektet indlagt fire fortælesøndage hvor børnene kan tage deres forældre med hen på museet og høre historier.

### **Fru Hanne og lemmen i gulvet**

Projektet består af fem elementer – tre forskellige historier, en rundtur på museet samt børnenes bearbejdning af de eventyr de har fået fortalt. Alle dele af projektet kredser om fortællingen, men sætter barnet i forhold til fortællingen som hhv. lyttende, digtende, skabende og undersøgende. Selve fortællingen, i form af eventyret, er en struktur som børn kender på forhånd og som derfor ikke fordrer en særlig formidlingsindsats. Til gengæld skaber iscenesættelsen af fortællingerne i museets rum en særlig stemning som betyder meget for børnenes oplevelse. Såvel museets rum som de lokaliteter og genstande som børnene møder på deres vej rundt på museet, er alt sammen kulisser og rekvisitter for fortællingerne. Tingene indsættes derved i en narrativ kontekst som børnene kender fra eventyret og som skaber genkendelse og interesse når de står overfor det. En af fortællingerne handler om fru Hanne og et køkkengulv der har en lem i gulvet. ”Jeg vidste ikke på forhånd at der faktisk var en lem i gulvet i museets lokale. Da vi kom derover råbte børnene: ”Se! Der er en lem i gulvet!,” og

alle var vildt begejstrede,” fortæller Inge Duelund Nielsen. ”Jo bedre det er lykkedes mig at få museets rum og genstande til at passe til historien, jo større er børnenes interesse for rummene.” Der sker altså en bevægelse begge veje – fortællingerne forstærkes af at blive sat i scene i museets rum, og museets rum forstærkes af at blive sat ind i en narrativ ramme. Fortællingen åbner bogstaveligt en eventyrlig dimension som børnene kan træde ind i og erfare igennem.

Projektet på Holbæk og Omegns Museum er båret frem af fortællelyst og stor lydhørhed overfor børns perception. Projektet er tilrettelagt så børn er såvel lyttende som skabende og både får en fortælle-mæssig oplevelse og en konkret fysisk oplevelse i forbindelse med rundturen på museet. Formidlingen er tilrettelagt så den tager højde for institutionens særtræk, blandt andet ved inddragelse af kufferten med ting og sager der kompenserer for at museets gæster ikke må røre ved museets udstillinger. Iscenesættelsen skaber en magisk stemning der er med til at tryllebinde tilhørerne mens det sanse- og kropsorienterede giver børnene plads til selv at udfolde sig kreativt. Ligeledes rummer formen såvel det genkendelige i forhold til lokalitet og føljeton, men også variation i valg af fortællinger og lokalitet på museet. Eneste anke er at projektet rummer mange dele som børnene hver gang skal igennem. Adspurgt om hun ville lave om på projektet, hvis hun skulle gentage det, svarer Inge Duelund Nielsen da også: ”Jeg ville forenkle projektet. Der er for mange elementer, for mange historier. Jeg ville nøjes med én eller to historier.”

Overordnet rummer projektet følgende aspekter:

- Kontekstorienteret (institutionsintegreret)
- Iscenesættelse (oplevelsesorienteret)
- Genstande/aktiviteter (sanseorienteret)
- Bevægelse (kropsoorienteret)
- Genkendelse/variation
- Mange elementer

### ”Eventyrlig dans og musik”

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>Udbyder</b>             | <b>Vejle Børnebibliotek</b>   |
| <b>Titel</b>               | ”Eventyrlig dans og musik”  |
| <b>Sted</b>                | Børnehuset Mælkevejen, Vejle  |
| <b>Formål</b>              | At give børnene en masse fortællinger – at skabe en sammenhæng mellem fortælling, bevægelse og musik. At børnene får en god oplevelse.  |
| <b>Involverede aktører</b> | Fortæller, børnebibliotekar Charlotte Bie, musiker Kirsten Scholl Andersen og danser Lone Byrner samt pædagoger fra Børnehuset Mælkevejen.  |
| <b>Ramme</b>               | Over en periode på 2 måneder mødes de tre formidlere med børnene 8 gange. Mødet foregår i institutionens aktivitetsrum. Med udgangspunkt i et eventyr arbejdes der hver gang med musik, dans og bevægelse. Det aktuelle eventyr skaber den narrative ramme som resten af forløbet udspiller sig indenfor. Hele seancen, der varer en times tid, afsluttes med ”stilletid” hvor børnene ligger på ryggen på gulvet med lukkede øjne og lytter til en stille sang leveret af musikeren. |
| <b>Børnegruppen</b>        | Ca. 25 børn mellem 4-5 år.  |

Vejle Børnebibliotek har i samarbejde med en musiker og en dansepædagog skabt projektet ”Eventyrlig dans og musik” som præsenteres i Børnehuset Mælkevejen. Som på Holbæk og Omegns Museum er hovedformålet at give børn en masse fortællinger, men hvor det ukendte element i Holbæk var lokaliteten i form af museet, er det ukendte element her den musik og dans som fortællingerne iscenesættes sammen med. Over en periode på to måneder kommer de tre formidlere, der ud over en musiker og en dansepædagog tæller en børnebibliotekar der fungerer som fortæller, og arbejder med børnene en time i institutionens aktivitetsrum. Hver seance tager udgangspunkt i en af bøgerne fra Louis Jensens bogserie om drengen og kufferten. Fortælleren har en lille kuffert med som rummer objekter der indgår i fortællingen. Seancen indledes med en tryllesang der åbner kufferten. Til tryllesangen hører en række fagter som børnene efterhånden kender. Den korte oplæsning af fx *Drengen med den gule kuffert* efterfølges af en genfortælling af et eventyr der passer ind i den fiktive ramme (Kina, kejser etc.). Musikeren lægger lydeffekter på. Den narrative indledning danner derefter rammen for resten af dagens program. Danseren og musikeren instruerer børnene i en række forskellige bevægelses-/sanglege der rummer elementer som råbe/trampe, tøffe/hviske, høje prinsessestemmer/gå på tå. Musikeren skaber derefter et musikalsk ’kinesisk tog’ med børnene hvor de udstyres med slagtojs. Endelig instrueres ”Vi skal over floden, men pas på krokodillen” – en forhindringsbane hvor ungerne skal springe over en elastik og løbe over en ”bro over floden”. Hele seancen, der varer en times tid, afsluttes med ”stilletid” hvor børnene ligger på ryggen på gulvet med lukkede øjne og lytter til musikeren der synger en sang. Til allersidst, stadig liggende, synger børnene en stille sang hvorefter de rejser sig og går ud for at spise frokost. Projektforløbet afsluttes med en opvisning for forældrene på børnebiblioteket.

### **En højere enhed**

Igen er der tale om brug af fortælling i form af eventyr. Dog har fortælleren i høj grad taget udgangspunkt i fortællinger af nyere dato af forfattere som Bjarne Reuter, Pernille Kløvedal Helweg m.fl. Ved hjælp af fortællingen skaber formidlerne en ramme, et eventyrligt univers i et for børnene ellers kendt rum, som bevægelseslege og musik udspiller sig i. Eventyrets magiske univers bliver således det stof, som dansen og musikken tager afsæt i og hele tiden kredser omkring. Hele projektet er præget af en forholdsvis løs struktur med plads til improvisation i forhold til stemningen i lokalet. De tre formidlere understreger at det vigtigste for dem er at de tre elementer – fortælling, musik og bevægelse – går op i en højere enhed.

Projektet i Vejle er utroligt vellykket med formidlerne der ved hjælp af få rekvisitter formår at føre børnene ind i et magisk sansbombardement af fortælling, fremmede kulturer, rytmik, sang, bevægelse, leg og meditation. På samme måde som i Holbæk kan man dog indvende at projektet vil for mange ting på én gang. Enkelhed efterlyses. Projektets force er uden tvivl det meget legende koncept hvor eksperimenter med sang, musik og bevægelse udspiller sig inden for en legende og eventyrlig ramme.

Overordnet rummer projektet følgende aspekter:

- Bevægelse (kropsorienteret)
- Musik/sang (akustisk)
- Leg (kreativ selvudfoldelse)
- Gentagelse/variation
- Mange elementer

## Værket i centrum

Denne kategori rummer projekter som i formidlingssammenhæng søger at åbne de fortællinger som ligger implicit i værket og som kan synes mere eller mindre skjult for beskueren. I forhold til de øvrige tre kategorier er selve kunstformen her et vigtigt aspekt som må tænkes med ind i formidlingssituationen. Som vi så i det ovenstående, er eventyrets fortællestruktur international og eviggyldig. Det er en struktur som selv meget små børn kender, og en introduktion til eventyrets struktur synes unødvendig. Arbejder man derimod med fx billedkunst, skulptur eller film er der tale om kunstformer hvis fortællemåde ikke nødvendigvis er kendt af børn og som det derfor kan være nødvendigt at introducere dem til. Ligeledes kan der være tale om kunstværker som ikke er skabt med små børn som målgruppe. Det der bliver udfordringen i en formidlingssituation, er altså hvordan man formidler kunstformens særtræk og det specifikke værks implicite fortælling til børn mellem 3 og 6 år. Mange projekter har grebet udfordringen meget fantasifuldt an som i Kolding Kommune hvor byens statuer 'vækkes til live' for børnene ved hjælp af fortællinger og på Vestsjællands Kunstmuseum hvor børn inddrages som fortællere i forhold til udvalgte værket på museet.

### ”Kunstoplevelser sammen”

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>Udbyder</b>             | Museet Trapholt  |
| <b>Titel</b>               | ”Kunstoplevelser sammen”   |
| <b>Sted</b>                | Museet Trapholt – fysisk og på museets hjemmeside.   |
| <b>Formål</b>              | At skabe rammerne for at børn og voksne sammen kan opleve kunsten samt at give pædagoger kompetencer til selv at træde i karakter som formidlere.  |
| <b>Involverede aktører</b> | Museumsformidler Karen Grøn, børnehaver i trekantsområdet.   |
| <b>Ramme</b>               | Museet afholder 2 timers introduktionskurser for pædagoger. Her præsenteres baggrunden, ideen og den interaktive del i form af såvel hjemmeside som fysiske pilfingerzoner på museet. Efterfølgende kommer institutionerne på besøg hvor de bevæger sig rundt på egen hånd. Pædagogerne indtager formidlerrollen ved pilfingerzonerne. Den interaktive del er både tænkt som forberedelse (i hjemmet eller i institutionen) og som efterbehandling (i hjemmet med forældrene). |
| <b>Børnegruppen</b>        | Ca. 20 børn mellem 5-6 år.   |

På Museet Trapholt har man udvalgt en håndfuld af museets værker til at indgå i en særlig formidlingsstrategi. Formidlingen udspiller sig på to niveauer: dels fysisk i museets rum og dels virtuelt på museets hjemmeside. Den fysiske formidling henvender sig ikke specifikt til 3-6 årige, men er målrettet besøgende med børn i alle aldre. På hjemmesiden har museet derimod udviklet en række simple computerspil i relation til de udvalgte værker specielt henvendt til 3-6 årige. Museets fysiske formidling udspiller sig i de såkaldte ”PilfingerZoner” der består af kasser opstillet ved værkerne. En tekst opfordrer de besøgende til at stikke hånden ned i et hul i kassen og mærke efter hvad der befinder sig i den. Kasserne rummer en række genstand der kan sætte snakken i gang ved de enkelte værker. Eksempelvis skildrer Peter Hansens maleri *Husmandsbørn der luger roer* (1895-96) børn, der arbejder.



Ved maleriet er opstillet en kasse der rummer en række genstande som man kan bruge til husligt arbejde fx en gulvklud, en opvaskebørste etc. Børnene opfordres til at gætte genstanden ved først at føle på den og siden tage den op og svare på hvorvidt de selv bruger sådan en derhjemme. En af pilfingerzonerne udspiller sig i ”Det sorte rum,” et lille sortmalet rum udstyret med bænke med hynder som kan laves om til ’følekasser’, musikanlæg mm. Det sorte rum er en udvidet pilfingerzone sådan at forstå at hele rummet er indrettet som formidlingsrum.

### **Kigge, se, opleve**

På hjemmesiden har museet skabt en række simple computerspil som det er hensigten at børnene kan lege med både før og efter deres besøg. Om museets formidlingsstrategi siger museumsinspektør Karen Grøn: ”At opleve kunst er for alle en proces i tre faser: kigge, se, opleve. Første gang man kigger på noget noterer man blot at det er der. Allerede anden gang man kigger, har man mulighed for at genkende og dermed se værket, hvis man giver sig tid til det. Oplevelsen kommer efter et stykke tid. Muligvis først ved gensyn igen. (...) En god oplevelse for et barn handler om kombinationen af tryghed, genkendelighed, udfordring og leg/intellekt. Det er formålet at styrke denne proces med udviklingen af Trapholts hjemmeside til aldersgruppen 3-6 årige.”<sup>31</sup> Hjemmesiden skal altså forberede børnene på besøget, gøre dem fortrolige med værkerne på forhånd og danne rammerne for at omgås værker i leg. Endvidere er det målsætningen at klæde såvel pædagoger som forældre bedre på til at tage med børnene på museum og agere formidlere. Et centralt punkt i projektet er at styrke dialogen mellem barnet og den voksne. Det er samtalen og udvekslingen der fokuseres på.

### **Narrativt maleri og narrativt potentiale**

Men hvordan hænger fortælling og maleriet som kunstform sammen? Den oprindelige definition af fortællingen som en historie der har en begyndelse, en midte og en slutning hvor der fra begyndelse til slutning sker en forandring i større eller mindre grad, synes vanskelig at overføre til billedkunsten. Billedkunsten, hvis vi altså ikke inddrager digital billedkunst, udmærker sig ved at have et fast uforanderligt motiv. Kan vi så overhovedet tale om en fortælling? Hvis vi fastholder et krav om at en fortælling er verbal og fordrer tilstedeværelsen af en fortæller, så må svaret blive nej. Men ingen er vist i tvivl om at et billede i høj grad kan

<sup>31</sup> Karen Grøn: ”Kunstoplevelser sammen”, Museet Trapholt, 2005.

fortælle en historie. Kalkmalerier, 1400-tallets hollandske malere, værker af renessancens store italienske mestre, for blot at nævne nogle, viser dette med stor tydelighed. Imidlertid kan man tale om at forskellige værker, genrer eller episoder kan have forskellige grader af *narrativt potentiale* afhængigt af motivet. Således taler man i kunsthistorien om det narrative maleri som et værk der rummer et fortællende element der i sin figurative form fungerer som en repræsentation af virkeligheden. Det narrative maleri er karakteriseret ved at vise beskueren en scene, et fastfrosset øjeblik, som tillader beskueren at forstå hvad der er sket før og hvad som kommer til at ske siden. Store dele af den vestlige kunst op igennem historien har været narrativ i gengivelsen af religiøse fortællinger, myter og legender, men oftest dækker betegnelsen narrativ kunst genremaleriet og det historiske maleri.<sup>32</sup>



Eksempel på historisk maleri. Theodore Gericault:  
*Raft of the Medusa*, 1818-19, Louvre, Paris.

Med overgangen til modernismen sker der en gennemgribende ændring i kunstens forhold til virkeligheden, ikke kun i billedkunsten, men generelt. Kunstnerne vender sig delvist væk fra den mimetiske gengivelse af virkeligheden og søger efter andre udtryk.<sup>33</sup> Inden for billedkunsten ser man med misbilligelse på det narrative maleri. I stedet bevæger kunstnerne sig mod større grad af formalisme eller subjektivism (fx ekspressionismen) hvor kunstens form frem for dens indhold sættes i fokus. I nutidens billedkunst finder vi eksempler på begge tendenser – såvel den abstrakte formalistiske, men også den narrative mimetiske.

Et væsentligt træk ved fortællingen er dens forankring i virkeligheden, dens evne til repræsentation. Ligeledes er fortællingens fremdrift knyttet til en eller flere karakterers ageren. Derfor kan man betegne abstrakt kunst og statiske motiver såsom landskaber som havende lav eller intet narrativt potentiale. Er der derimod tale om motiver med mennesker, med et dynamisk motiv, er der større narrativt potentiale. Dette gælder for så vidt også verbale tekster hvor romanen som genre har højere grad af narrativt potentiale end lyrikken. Ligeledes kan billedets titel bidrage til at 'åbne' fortællingen i værket. Ikke desto mindre rummer de fleste

<sup>32</sup> [www.tate.org.uk](http://www.tate.org.uk)

<sup>33</sup> José Ortega y Gasset: *Menneskets fordrivelse fra kunsten*, Gyldendals Uglebøger, 1960.

værker læst som fortællinger 'meningshuller', fordi værkerne ikke i sig selv repræsenterer et talt sprog. Deri ligger begrænsningen når vi taler om fortællinger i billedkunst. Malerier kan altså ikke i sig selv repræsentere en historie, men de kan gennem billedmæssige træk pege på en historie. Malerier fordrer således en 'læser' som må indtage en langt mere aktiv rolle i forhold til at (re)konstruere fortællingen end tilfældet er i verbale tekster.<sup>34</sup> Netop fordi beskuerens aktive rolle er påkrævet i forhold til at sammenstykke en fortælling, kan det være nødvendigt at kende til maleriets billedsprog. I Gunnar Danbolts *Blik for bilder* nævnes følgende elementer: synsvinkel (fra hvilken vinkel er motivet fastholdt), belysning, modellering (dimensionalitet), tekstur (overflade), rum (dybde), fladekendetegn (modvirker dybdeindtrykket og skaber balance), bevægelse, balance og farvebrug.<sup>35</sup> Når vi foretager en analyse af et billede, indgår disse punkter som udgangspunkt. Ikke alle vil være lige væsentlige – motiv, genre og periode vil afgøre dette.

### *Hus på vippen*

Kulturformidlingsprojektet som Museet Trapholt bidrager med handler netop om at åbne værkernes fortællinger for børnene og ikke mindst, at få børnene selv til at fylde hullerne ud med deres egen hverdagsfortællinger og fantasi. Et eksempel på et værk som museet har medtaget, er *Hus på vippen* (1987) af Ole Sparring. Maleriet er dynamisk, voldsomt – både i motivvalg og farvetone – og rummer en masse stof til fortællinger. Eftersom billedkunst er karakteriseret ved ikke at levere færdige fortællinger, men pege på mulige fortællinger, er der netop ikke tale om én fortælling, men mange mulige fortællinger afhængig af beskueren.

Værket præsenteres både fysisk i museets "sorte rum" og virtuelt på museets hjemmeside. I det sorte rum ansporer en række objekter (fx en slange og et hjerte) til diskussion af billedet, blandt andet ud fra elementer såsom farvebrug, balance, belysning etc. På hjemmesiden kan man ved hjælp af et forstørrelsesglas gå på opdagelse i motivet, og der opfordres til at man sammen skriver en historie over det man tror der udspiller sig på maleriet.



Ole Sparring: *Hus på vippen*, 1987. Museet Trapholt.

Formidlingen på Trapholt lægger både op til fordybelse, dialog og leg. Formidlingen tager udgangspunkt i det konkrete motiv, men rummer også mere formorienterede elementer fx i

<sup>34</sup> Herman, Jahn and Ryan (ed.): *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, Routledge, 2005, p. 431-434.

<sup>35</sup> Gunnar Danbolt: *Blik for bilder. Formidling af billedkunst til barn og ungdom*, Norsk kulturråd, 1999.

forbindelse med værker af mere abstrakt karakter. Kunsten leges ind – legen og samtalen foregår på museet i forbindelse med værket, men uden en didaktisk lærer i forhold til 'Kunsten'. På den måde bliver stedet, kunstinstitutionen, et legerum, et oplevelsesrum og ikke et 'voksenrum' hvor man ikke må larme. Formidlingsprojektet er et eksempel på hvorledes man aktivt kan udnytte den 'åbne' fortælling som maleriet rummer og lade beskuerens aktive rolle indgå i en legende proces. Museet har ved hjælp af korte tekstkommentarer lagt ledetråde ud til voksne og større børn som man kan gribe i det omfang man har lyst. Grundideen er at gøre omvisere overflødige og i stedet klæde forældre og pædagoger på til at gå i dialog med børnene. Museet inviterer på den måde til en ligestilling af voksne og børn som museumsbesøgende og til at gøre mødet med værkerne og – ikke mindst – tolkningen af værkerne til et fælles projekt. Projektet er kendetegnet af enkelthed med få elementer og få udvalgte værker. Det er de samme værker der præsenteres som spil på nettet og i pifingerzonerne.

Overordnet rummer projektet følgende aspekter:

- Genkendelse
- Leg (kreativ selvudfoldelse)
- Genstande/aktiviteter (sanseorienteret)
- Dialog (ligestilling af børn og voksne)
- Få elementer

### ”Med rød, grøn og blå stue i biografen”

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>Udbyder</b>             | <b>Amtscentralen for undervisning, Sorø, Det Danske Filminstitut, lokale biografer</b>  |
| <b>Titel</b>               | ”Med rød, grøn og blå stue i biografen”   |
| <b>Sted</b>                | Grand Bio, Holbæk (case)  |
| <b>Formål</b>              | At præsenterer børnene for filmfortællinger for at danne baggrund for selvførelser efterfølgende i institutionerne.   |
| <b>Involverede aktører</b> | Ole Vorre (amtscentralen) samt pædagoger de involverede institutioner.  |
| <b>Ramme</b>               | Projektet består af forberedelse før biografbesøget, selve biografbesøget samt efterbehandling af filmoplevelsen. Børnene kommer i biografen én gang og ser en filmpakke med tre film på i alt 40 minutter. |
| <b>Børnegruppen</b>        | Børn mellem 3-6 år fordelt i to forskellige aldersgrupper (hhv. 3-5 år og 4-6 år)   |

Et andet eksempel på fortællingen som formidling af et værk finder man i forbindelse med projektet ”Med rød, grøn og blå stue i biografen”. Formidlingsprojektet er skabt i samarbejde mellem Amtscentralen for undervisning, Vestsjællands Amt, Det Danske Filminstitut og fem lokale biografer. Ideen bag er at give børn mulighed for at opleve film i biografmørket på et stort lærred og herigennem at give børn fælles fortællinger og fælles oplevelser.

Formidlingen kan ses som en tretrinshuset der involverer en række institutioner. Først sammensatte Det Danske Filminstitut to forskellige filmpakker der henvender sig til hhv. de 3-5 årige og de 4-6 årige. Hver pakke rummer tre film af en samlet længde på 40 minutter.

Filmpakken for de 3-5 årige rummer filmene *Ernst i svømmehallen* (Instr. Alice de Champfleury), *Mis med blå øjne* (Instr. Søren Thomas og Peter Hausner) og *Hænderne op* (Instr. Morten Henriksen). Filmpakken for de 4-6 årige rummer filmene *Desmonds abletræ* (Instr. Magnus Carlsson), *Ernst og fodbolden* (Instr. Alice de Champfleury) og *Bror, min bror* (Instr. Henrik Ruben Genz).



Still fra filmen *Hænderne op*, en af de tre film i pakken til de 3-5 årige.

Dernæst inviterede Amtscentralen til et introduktionsmøde for det pædagogiske personale hvor pædagogerne fik mulighed for at se filmene, høre om filmmediets virkemidler og blive præsenteret for en mulig måde at bearbejde oplevelsen på med børnene. Ligeledes udformede Amtscentralen et skriftligt introduktionsmateriale om filmmediets virkemidler, og information om de enkelte film med forslag til hvordan pædagogerne efterfølgende kunne snakke med børnene om filmene. Endelig tog institutionerne børnene med i biografen.

### **En biograf er en stor stue**

I den konkrete case valgte børnehaven at tage i biografen med så mange børn som muligt og lejede derfor en bus. Som forberedelse havde man i institutionen talt med børnene om det at skulle i biografen fx om at lyset slukkes, at man hver især sidder på en stol, at man helst skal være stille under filmen og blive på sin plads osv. Pædagogerne fortalte også kort om de forskellige film. Ud af de 70 børn havde ca. 40 aldrig været i biografen. Nogle af de børn der havde prøvet at være i biografen før hjalp med at forklare resten af børnene hvad en biograf er: "En biograf er en stor stue" og "Der er mange andre voksne og børn som vi ikke kender", var nogle af indlæggene. Nogle børn var ængstelige over at skulle i biografen pga. mørket, noget som man også talte om i institutionen. En del af forberedelsen fik altså i højere grad karakter af formidling af institutionen 'biograf' end formidling af de konkrete film. Selve biografbesøget fik karakter af begivenhed og var en stor oplevelse for alle børnene, ikke mindst forstærket af det særlige ved at skulle på bustur ind til den store by. Nogle af børnenes kommentarer til selve biograftrummet lød: "Det er et stort fjernsyn" – "Nej, en stor fladskærm." "Hvis der kun kommer én film, er det snyd!" "Filmen kommer ud af de huller i den væg. Jeg ved alt om biografer, og det er det eneste lys der er – det i fjernsynet."

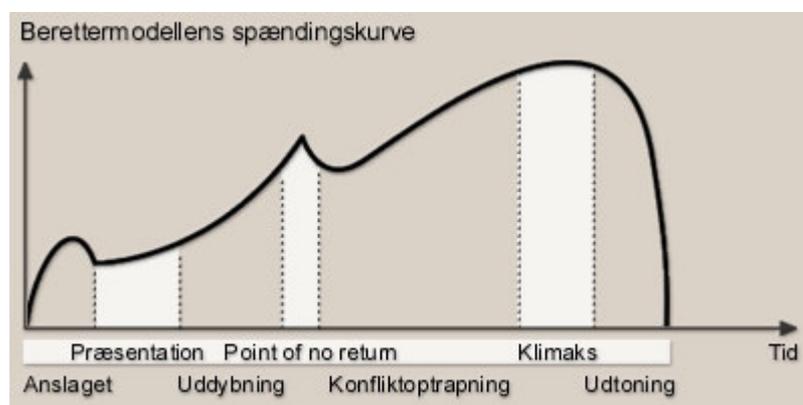
### **Filmisk fortællestruktur**

Fortællinger i film er i sagens natur formet af de omstændigheder og karakteristika som kender tegner filmen som medium. Filmen som kunstform er grundlagt i begyndelsen af 1900-tallet og i høj grad inspireret af teater og litteratur. Ligesom på teatret arbejder filmen med

skuespillere som gestalter filmens persongalleri og ligesom i litteraturen kan filmen springe i tid og rum. Modsat teatret, hvor man ser skuespillet fra sin faste plads, tillader filmmediet beskueren at bevæge sig rundt i scenen, at komme ganske tæt på eller zoome ud i et svimlende totalbillede. I løbet af filmens levetid har den udviklet ikke kun én, men flere fortælletraditioner (eller fortælle måder). I den følgende gennemgang har jeg valgt at tage udgangspunkt i den klassiske kanoniske film som vi oftest ser den (Hollywoodfilm), og altså ikke inddrage kunstfilm eller andre mere eksperimenterende former. Det skyldes at den filmpakke som børnene blev præsenteret for rummer film af traditionelt tilsnit.

Den klassiske film følger en berettermodel som har sine rødder i Aristoteles' berømte model over det græske drama. Berettermodellen kaldes også Hollywood-modellen fordi størstedelen af de film som udgår derfra er skabt over denne model.

**Figur 5. Den filmiske fortællestruktur**



Modellen viser hvorledes filmen indledningsvis præsenterer såvel karakterer, miljø som konflikt og fortællestil. Endnu hersker der orden og harmoni, men kimen til en konflikt lurder allerede. Gradvist uddybes såvel handlingen som konflikten. Point-of-no-return er filmens vendepunkt, det øjeblik i fortællingen som afgør at hovedpersonerne ikke har anden mulighed end at fortsætte. Herefter stiger spændingskurven frem mod klimaks hvor konflikten løses og handlingen bevæger sig frem mod sin afslutning og en genopretning af harmonien.

En filmisk fortælling i denne betydning ligger tæt op af den klassiske narrative struktur med en begyndelse, en midte og en slutning og er som sådan en kendt form. Ligeledes er filmen i sin essens knyttet til en virkelighedsgengivelse qua sin brug af levende billeder og har som sådan et højt narrativt potentiale. Der er her ikke tale om at udfylde meningshuller eller på anden måde hjælpe fortællingen på vej. Men filmen er alligevel særlig i kraft af dens tekniske iscenesættelse i form af klipning, underlægningsmusik, lyssætning, kameravinkel etc. Filmen har en særlig æstetik som hænger sammen med dens evne til at vise levende billeder ligesom den kan ses som et såkaldt 'Gesamtkunstværk' der integrerer elementer fra musik, arkitektur, skuespil og litteratur. Filmens fortælling er således todelt og rummer både den fiktive historie som udspiller sig på lærredet og den filmiske fortælle teknik også kaldet *style*.<sup>36</sup> I klassiske Hollywoodfilm bliver style mest anvendt til at understøtte filmens fortælling og til at hjælpe beskueren med at skabe en logisk fremadskridende historie. I kunstfilm og andre

<sup>36</sup> David Bordwell: *Narration in the Fiction Film*, Routledge, 1985

eksperimenterende filmgenrer anvendes style i langt højere grad som et kunstgreb til at fremhæve filmens kunstighed, til at kommentere handlingen osv., ligesom det i sen/postmoderne film ikke er ualmindeligt at lege med virkelighedsfremstillingen ved hjælp af filmens style. Fortællingen kan altså siges at finde sted i en udveksling, en interaktion mellem den fortælling som foregår på lærredet og filmens style.

### **Film skal ses i biografen**

Men filmen har endnu et særtræk som får betydning i en formidlingssituation – film skal ses i biografen. Filmformidlingssituationen fordrer en forberedelse af barnet i forhold til det rum som filmforevisningen foregår i. Her kunne man indvende at det da er et vilkår for al kulturformidling som ikke finder sted i børns egne institutioner. Ikke desto mindre er der det særtræk ved filmforestillingen at den foregår i mørke og at man ikke kan samtale undervejs i filmen (i hvert fald ikke ifølge den biografnorm som vi kender i Danmark). Man kan ikke stoppe op og dvæle ved en detalje eller snakke mere indgående om hvorfor kattens øjne er blå i modsætning til de andre kattes gule øjne. Disse samtaler må derfor finde sted på forhånd eller efterfølgende. Der er altså mindst tre ting på spil i forbindelse med at tage små børn med i biografen – dels selve rummet, dels filmens style og dels filmens tematik. Rummet kræver en forberedelse, til gengæld skal man huske på at filmmediet har en høj grad af narrativt potentiale (fx i forhold til maleri) og at børn således ikke i samme grad skal finde på selv, udfylde meningshuller selv. Ligeledes er moderne børn i høj grad vant til at forholde sig til levende billeder. Til gengæld kan det synes væsentligt at snakke med børnene om at filmens fortælling er fiktion til trods for at den ligner virkeligheden. Man kan sige at filmens høje grad af narrativt potentiale koblet med dens virkelighedsnære karakter på den ene side gør det nemt for børn at forstå den filmiske fortælling, men på den anden side vanskeliggør en skelnen mellem fiktion og virkelighed.



Still fra *Ernst i svømmeballen*, en af de tre film i pakken til de 3-5årige.

### **Bearbejdning**

I ”Med rød, grøn og blå stue i biografen” var der fra arrangørernes side lagt op til at det pædagogiske personale kunne arbejde videre med de enkelte films indhold sammen med børnene ved hjælp af en række forskellige teknikker: snakke om filmen, evt. ud fra stillbilleder fra filmene, skrive en historie ud fra filmens tema, lege med handskedukker, gense filmene på video, tegne scener fra filmen etc. Flere institutioner har snakket med børnene om filmene og ladet børnene tegne deres oplevelser fra biografbesøget. Få institutioner har benyttet sig af muligheden for at gense filmene i institutionen, men de der har, har haft gode erfaringer med det. Børnene giver generelt udtryk for at det har været sjovt at være i biografen, at flere af filmene har været spændende, men har ellers ikke de store kommentarer til filmenes

handlingsforløb. I flere institutioner har personalet oplevet at børnene hurtigt mistede interessen for at tale om filmene: ”Det var svært at få gang i dialogen, de voksne måtte stille mange spørgsmål med fare for at lægge ordene i munden på børnene”<sup>37</sup> lyder det fra én børnehave, mens personalet i en anden børnehave har haft indtryk af at børnene har haft en god oplevelse med biografuren, men ”ikke at det opleves som noget specielt. De får i deres hverdag så mange oplevelser via tv og computerspil at der skal meget til at imponere dem, så efter biograffilmene var de parate til nye input og tænkte ikke mere på filmene.”<sup>38</sup> En børnehave i Sorø har dog oplevet at børnene tog filmens tema med i deres leg hvor legepladsen genlød af pistolskud efter filmen *Hænderne op*: ”Det sjoveste var alligevel dagen efter hvor rigtig mange af drengene havde cowboyhatte og skydere med.”<sup>39</sup>

Uanset børnenes manglende trang til at snakke om filmene eller i hvor høj grad filmenes temaer har afspejlet sig i deres leg efterfølgende, har alle børnene givet udtryk for at det var sjovt og spændende og noget særligt at være i biografen, og alle personalegrupper melder tilbage om øjne på stilke og børn siddende på det yderste af stolen mens de slugte historierne på lærredet råt.

### **Erindringseksamen?**

Formidlingsprojektet var planlagt i tre niveauer der sammen havde til formål at skabe de bedste betingelser for børns møde med det filmiske medie: Forberedelse, besøg i biografen og bearbejdning. At forberede børn på biografurummets særlige omstændigheder synes hensigtsmæssigt og synes også at have haft den tilsigtede effekt. Biografbesøget har i alle tilfælde været en stor succes, og alle film er blevet vel modtaget af børnene. Projektets akilleshæl er uden tvivl efterbehandlingen, altså projektets insisteren på at børnene efterfølgende skal forholde sig til de sete film enten sprogligt eller kreativt. En formaliseret efterbehandling, som der lægges op til fra udbydernes side, risikerer at få karakter af erindringseksamen som ikke synes at være for børnenes skyld. Børns oplevelsesmodus er i høj grad knyttet til øjeblikket hvilket kan være forklaringen på deres manglende interesse i at tale om filmene efterfølgende. I den børnehave hvor man valgte at vise filmene igen i institutionen, er erfaringen at børnene glædes over at gense filmene og at de opdager nye ting i filmene som de ikke have opfattet første gang. Man kan forestille sig at en dialog om filmenes indhold og form nemmere kunne finde sted efter et gensyn i institutionen.

Overordnet rummer projektet følgende aspekter:

- Kontekstorienteret (institutionsintegreret)
- Iscenesættelse (oplevelsesorienteret)
- Få elementer

### **Institutionen i centrum**

At en institution som rum betragtet kan fordre særlige formidlingstiltag, har vist sig ved flere projekter, ikke mindst i forbindelse med den netop omtalte case om biografen som institution. Som vi så både i forbindelse med Museet Trapholt og Holbæk og Omegns Museum, skaber formidlingsprojekter ofte en større fortrolighed med institutionen fra børnenes side, en effekt

---

<sup>37</sup> Børnhuset Regnbuen, Kalundborg

<sup>38</sup> Børnehaven Karensmindevej, Holbæk

<sup>39</sup> Søndergade Børnehave, Sorø

som kan anspore dem til at besøge museet igen sammen med deres forældre. Ligeledes var filmformidlingsprojektet i Vestsjælland også præget af et ønske om generelt at skabe opmærksomhed omkring biografen som et kulturtilbud til såvel institutioner som familier. Overordnet kan man sige at alle projekter som involverer en kulturinstitution (forhåbentlig) også er båret oppe af et ønske om øget publikumstilstrømning. Men denne effekt af formidlingen ligger ikke nødvendigvis som et primært mål. På Holbæk og Omegns Museum fortalte en af forældrene til Inge Duelund Nielsen at deres dreng en dag højtideligt havde sagt: ”Når vi dør, skal vi tage bussen op på museet med vores tøj og vores jakker så mennesker kan se hvordan vi har levet.” ”Det er jo så man får kuldegysninger,” siger Inge Duelund Nielsen. ”Han har fuldstændigt forstået hvad et museum er uden at vi har talt om det direkte.”

Imidlertid er det et andet aspekt ved institutionsformidlingen som er i fokus her, nemlig en iscenesættelse af institutionens samling i en fiktiv ramme. Afsnittet omhandler overvejende kulturhistoriske museer hvis mange genstande kan synes uoverskuelige at formidle uden en ramme at indsætte genstandene i. Fortællingen kan her fungere som en narrativ kontekst der kan anskueliggøre genstandenes oprindelse og anvendelse. På kulturhistoriske museer er der altså ikke tale om værkformidling, men snarere om at formidle en samling, en periode eller hvad der i øvrigt måtte karakterisere museet. En yderligere forskel i forhold til de øvrige cases er at kulturhistoriske museer ikke formidler kunstformer eller kunstneriske udtryk, men historie.

Kulturhistoriske samlinger er ofte af mere sociologisk eller antropologisk karakter og knytter fx an til klædedragter, madvaner, våbenbrug etc. Eksempelvis har Giveegnens Museum skabt en fiktiv historie om to børn, Peter og Signe, og deres daglige liv for små 100 år siden. Fortællingen danner, sammen med sange og lege fra Peters og Signes tid, rammen om formidlingen og binder de aktiviteter som børnene præsenteres for på museet sammen.

### ”Alle tiders oldtid”

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>Udbyder</b>             | <b>Odsherreds Kulturhistoriske Museum</b>   |
| <b>Titel</b>               | ”Alle tiders oldtid”  |
| <b>Sted</b>                | Odsherreds Kulturhistoriske Museum, Nykøbing Sjælland.  |
| <b>Formål</b>              | At bidrage til at give børn en fornemmelse for fortiden gennem at få fortalt historier og udforske materialer.  |
| <b>Involverede aktører</b> | Museumsformidler Karin Dalskov samt pædagoger fra institutionen.  |
| <b>Ramme</b>               | Børnene besøger museet over tre timer hvor de først får fortalt historien om ”Tidsrøveren Tjalve” der har været på besøg i Jernalderen. Dernæst bliver børnene præsenteret for mad og drikke som man spiste i jernalderen. Afsluttende før børnene lov at lave ting som man gjorde i fortiden, blandt andet læderpunge. |
| <b>Børnegruppen</b>        | Piger mellem 4-5 år (Institutionen havde valgt at møde op med kønsopdelte grupper).   |

På Odsherreds Kulturhistoriske Museum har man arbejdet videre med museets aktiviteter i skoletjenesten og skabt et tilbud til de 3-6 årige. Det overordnede formål er at give børn en fornemmelse for fortiden gennem fortællingen om tøjtrolden Tjalve der kan rejse i tiden.

Tjalve vender tilbage til museet og fortæller gennem museumsformidler Karin Dalskov om sine oplevelser i fortiden. Et besøg på museet varer ca. tre timer og foregår for hovedpartens del i museets skoletjenestelokale. Lokalet er indrettet med en række objekter fra forskellige tidsperioder som børnene må røre ved og lege med (skind, våben, redskaber, udstoppede dyr osv.). Det aktuelle besøg indledes med historien om Tjalve der har været på besøg i Jernalderen og der har mødt pigen Birla. Tjalve og historierne om ham er skabt af Karin Dalskov. I Jernalderen har Tjalve blandt andet set hvordan Birlas mor spinder og farver garn og væver stof til klædedragter. Historien understøttes af dias og objekter fra den aktuelle periode. Efterfølgende traktes børnene med mad og drikke fra jernalderen (hyldeblomstsaft, nødder, tørrede bær). Bagefter er der indlagt en pause hvor børnene får mulighed for at gå på opdagelse i lokalet og røre ved tingene. Efter pausen præsenterer Dalskov børnene for en række ting fra hhv. nutiden og jernalderen som børnene i en form for gætteleg får til opgave at parre (fx plastikkam, kam af ben). Museumsformidleren ansporer børnene til at reflektere over hhv. kunstige og naturlige materialer og over at man i fortiden selv skulle lave tingene fra grunden eller bytte sig til dem. Da Dalskov siger at plastikperlerne i en kæde ikke er fundet ude i naturen i modsætning til ravstykkerne i en anden kæde, lyder svaret: ”Nej, de er fundet i butikkerne.” Som en afsluttende del af projektet får børnene mulighed for at arbejde med materialer fra oldtiden, i dette tilfælde lavede de skindpunge og flettede snore med slyngstokke. Endelig rummer projektet et besøg i museets udstillingslokaler i en anden bygning. Da børnene til sidst bliver spurgt om hvad de synes har været det bedste ved besøget, lyder det temmelig enstemmigt: ”At lave pung.”

### **Piger svinger også med sværd**

Projektet er tilrettelagt ud fra to overordnede elementer – dels en fiktiv fortælling der danner rammen om en præsentation af en periode og dens levemåde og dels en sansemæssig aktivitetsdel hvor børnene har mulighed for at arbejde selvstændigt med materialer og ting som kan føres tilbage til oldtiden. I den aktuelle case, der fungerede som pilotprojekt, havde børnehaven valgt at komme med kønsopdelte børnegrupper og ligeledes lagt op til at formidlingen skulle formes til hhv. drenge og piger. Fortællingen som drengene blev præsenteret for rummede drabelige historier om sværd og kampe, pile og gift, mens pigerne altså blev præsenteret for en fortælling om oldtidens mere huslige aktiviteter. Dog viste pigernes leg med de våben og øvrige redskaber som var udstillet i lokalet at de også fandt det sjovt at svinge med et sværd. Børnehaven havde særlige begrundelser for at sende piger og drenge hver for sig der som sådan ikke har med museet at gøre. Museet havde ikke på forhånd planlagt at arbejde med kønsopdelte grupper og har heller ikke tænkt sig at gøre det i de formidlingstilbud som de vil tilbyde fremover. Til gengæld er Karin Dalskov blevet klogere på hvordan forskellige typer fortællinger fungerer og hvor vigtigt det er med konkrete fysiske genstande til at understøtte fortællingen: ”Historien til pigerne blev lidt for kedelig, den var ikke så dramatisk som de historier som drengene fik. Historien til pigerne havde fungeret bedre hvis jeg havde haft nogle dragter og en væv som børnene havde kunnet prøve.”

Både forældre og pædagoger fortæller at fortidsfortællingerne indgår i børnenes leg efterfølgende og at de er meget optaget af det de har oplevet på museet. Således blev en snemand udnævnt til Struense (som drengene havde fået fortalt om) og halshugget. Flere forældre fortæller at besøget på museet har gjort stort indtryk på deres barn: ”Når han ser eller hører noget som han kan sammenligne med det han har oplevet, fortæller han om museet.

Hvis han leger og fantasien løber, kommer museet op igen,” fortæller en af drengenes forældre.

Fortællingen om Tjalve og tøjdyrets fysiske tilstedeværelse fungerer som redskab til at åbne en meget fjern fortid. Og mens Dalskov fortæller ud fra billeder og genstande, går Tjalve på krammerunde blandt pigerne. Fortællingen om Tjalve er ikke formet over en bestemt struktur, men er en improviseret fortælling funderet på konkrete facts fra perioden. Fortællingens fiktive niveau – Tjalvefiguren og tidsrejsen – er et fortælle-mæssigt greb som formidleren taget i anvendelse for at komme ud over et rent faktisk foredrag. Samtidig fungerer Tjalve som en brobygger mellem fortiden og nutiden, mellem den visuelle verden på de anvendte dias og børnenes fysiske tilstedeværelse på museet.

At smage mad og drikke fra fortiden er både med til at gøre jernalderen mere konkret og til at afmystificere den. Det samme kan siges om de kreative aktiviteter som børnene har mulighed for at deltage i. Projektets force er uden tvivl den store vægt der er lagt på genstande og aktiviteter. At prøve selv skaber en meget håndgribelig fornemmelse for de omstændigheder som fortidens mennesker har levet under. Ligeledes rummer den fjerne fortid en masse drabelige historier som børn finder spændende. Til gengæld rummer projektet ikke meget plads til at børnene selv kan være med til at forme processen. Projektets ramme er sat på forhånd og processen voksenstyret.

Overordnet rummer projektet følgende aspekter:

- Genstande/aktiviteter (sansorienteret)
- Leg (kreativ aktivitet)
- Scenesættelse (oplevelsesorienteret)
- Mange elementer

### **Aktiviteten i centrum**

Den sidste kategori handler om at anvende fortællingen som afsæt for børns egen kreative udfoldelser. Formidlingen af kunstformen foregår i form af aktiv deltagelse hvor børn inviteres til selv at skabe en forestilling eller et værk. Mange af projekterne anvender denne metode som et middel i deres formidling, men få har det som målet i sig selv. Det er de sidstnævnte vi skal se nærmere på her. Den væsentligste forskel på denne kategori i forhold til de andre kategorier er at børn her ikke møder kunst og kultur i dens professionelle form, men i form af selvudfoldelse. Børn agerer, ikke i forbindelse med aktiviteter knyttet til den professionelle kunst og ikke i forbindelse med kulturarvens genstande og lokaliteter, men i deres eget skabende univers. Projektet ”Eventyrlig dans og musik” i Vejle er et eksempel på en sådan formidlingsform hvor børn inviteres ind i et eventyrligt univers og der introduceres for bevægelser og musikinstrumenter. Der er altså tale om at børnene skal lære at tage et nyt sprog i anvendelse. I de omtalte cases er der tale om kunstformer som inddrager kroppen, hvilket er en yderligere forskel i forhold til mange af de øvrige cases. Selvom kroppen altid er en del af formidlingssituationen, er mange af de øvrige projekter knyttet til sproget og dermed til en mere rationel tilgang til verden. I forhold til såvel dans, musik og teater er der i større grad tale om at børnene skal udtrykke sig ved hjælp af ekspressive sanselige udtryksformer.

## ”Dans et eventyr”

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>Udbyder</b>             | <b>Dansens Hus</b>   |
| <b>Titel</b>               | ”Dans et eventyr”  |
| <b>Sted</b>                | Slagelse Musikskole  |
| <b>Formål</b>              | At give børnene en glæde ved og forståelse for deres krop og lære dem om dansens bevægelsesmønstre.  |
| <b>Involverede aktører</b> | Danser Maria Striim samt pædagoger fra de involverede børnehaver.  |
| <b>Ramme</b>               | Danseren mødes med børnene ca. en time hver dag i løbet af en uge. Om fredagen vises forestillingen for forældrene. Med udgangspunkt i et eventyr arbejder danseren og børnene med forskellige danse og sange der fortæller eventyret. Torsdag sættes det hele sammen til en helhed – hele fortællingen er nu fortalt og leget/danset igennem. |
| <b>Børnegruppen</b>        | Børn mellem 4-6 år.  |

Projektet ”Dans et eventyr” er udviklet af dansekonsulenterne under Dansens Hus som et tilbud til børnehavebørn i alderen 4-6 år. Med udgangspunkt i et eventyr arbejder børnene hver dag i løbet af en uge sammen med en professionel danser med at udforsker kroppens muligheder for at udtrykke fortællinger, følelser og stemninger. I den konkrete case, som fandt sted på Slagelse Musikskole, valgte danseren, Maria Striim, at tage udgangspunkt i H.C. Andersens eventyr *Elverhøj*. Projektugen indledtes med at danseren læste eventyret højt for børnene hvorefter de bevægede sig ind i eventyrets univers. Danseren arbejder med en blanding af fortælling, dans, leg og sang og skaber derved en rummelig form i forhold til børnenes kropslige forståelse og motorik. Der er ingen stramt komponerede danse (a la ” et skridt til højre og et skridt til venstre”). Til gengæld rummer alle dansene elementer såsom roligt/voldsomt, stille/larmende etc., der giver plads til både de energiske og de stille børn – eller til at børnene kan udforske begge sider i sig selv. Mange danse er knyttet til en sang – fx troldesange om de sure norske trold, der tramper, hopper og falder på halen. Børnene er selv med til at bestemme troldenes bevægelser indenfor den udstukne ramme. Projektet er i høj grad tilrettelagt efter børnenes bevægelsesmønstre, med mulighed for at hoppe, løbe, råbe og lægger således op til en helhedsoplevelse hvor såvel krop, fortælling, sang, dans og stemme indgår. Ind imellem indfletter danseren tag-fat lege og lyttelege (to børn går forsigtigt hånd i hånd med lukkede øjne i retning af den fløjtespillende danser) for på den måde at krydre processen med andre bevægelsesmønstre. Formidlingsprocessen er præget af stor lydhørhed fra danserens side i forhold til den enkelte børnegruppe og overfor gruppens aktuelle stemning. Tag-fat-leg er således også en måde at få energi ud på eller at lege hvis koncentrationen en dag ikke er så stor. Indimellem danser danseren også for børnene så de ser en professionel udøvende danser.

Fortællingen er hovedomdrejningspunktet i projektet som børnene og danseren hele tiden bevæger sig omkring. Dansen og formidlingen af dansens formudtryk leges således ind gennem fortællingen. Eventyret danner den dør som børnene går ind af og derinde - i eventyrverdenen - udfolder dansen sig som en kropslig iscenesættelse af eventyrets enkelte scener.

## Kroppens sprog

Men kan man overhovedet tale om dans som fortælling? Kan dans være narrativ? I højeste grad. Tænk blot på pantomimen eller den klassiske ballet der ved hjælp af gestik og bevægelse, og understøttet af musik og scenografi, fortæller historier til publikum. I den anden ende af verden fortæller den indiske klassiske danser historien for publikum ved hjælp af hændernes bevægelser. Så til spørgsmålet om hvorvidt man kan fortælle historier med kroppen, må svaret være ja. Men også inden for dansen har diskussionerne om abstraktion versus repræsentation bølget frem og tilbage – ikke mindst affødt af den moderne dans' indtog på scenen.

Grundlæggeren af den moderne dans, Isadora Duncan, formulerede det således: "If I could say it, I wouldn't have to dance it."<sup>40</sup> Den moderne dans peger netop på dansen som et sprog der tilbyder noget andet end den verbale beskrivelse – et fysisk ekspressivt udtryk der transcenderer sproget og kan beskrive det ubeskrivelige. Denne udlægning af dansens sprog ligger i øvrigt tæt op af den gængse udlægning af musikkens særkende – som noget der kan tale til os på et andet niveau. Kroppen placeres traditionelt som modsætning til ånden og bevægelse som modsætning til tænkning. Det som dansen kan tilbyde, er derfor netop en ikke-rationel æstetisk/æterisk beskrivelse af verden jf. citatet af Duncan. Men på samme måde som med maleriet fordrer en analyse af dansen en viden om dansens særlige sprog, dvs. bevægelse, styrke, fart, dynamik, rytme, gestik etc. Og på samme måde må beskueren nødvendigvis indtage en mere aktiv rolle i konstruktionen af fortællingen qua dansens nonverbale udtryk.

## Børn danser

I forbindelse med "Dans et eventyr" står vi imidlertid i en anden situation. Her er der ikke tale om at børn er beskuerer til en danseforestilling som de skal forholde sig til. Derimod skal børnene selv danse. Dansene skabes i høj grad i niveau med børnenes motoriske formåen – enkelte bevægelsesmønstre, tydelige fagter med plads til individuel tilpasning. Troldedansen er i sagens natur larmende, trampende, mens ildfluedansen er fin og stille. Børnene lærer her at fortælle en historie med kroppen, at bruge kroppen som et redskab til at illustrere fortællingen. Sange og ord indgår, så dansen ikke står alene. Børnene præsenteres for bevægelsesmønstre der tager udgangspunkt i en konkret, om end eventyrlig verden, men en verden som fordrer abstraktionsevne fx i forhold til at skulle omskabe sin krop til en ildflue. I det konkrete projekt præsenteres børnene således for begge positioner i dansen – den mimetiske historiefortællende og den mere æteriske abstrakte. At invitere børn til at fortælle med kroppen synes altså at tilbyde dem et alternativ eller supplement til den gængse sproglige rationelle fortællemetode. Maria Striim fortæller at nogle børn et stykke inde i forløbet spurgte: "Hvornår skal vi danse?" Børnene havde en forventning om at skulle lære standarddans ol. og opfattede ikke moderne dans som dans, hvilket danseren tog som et kompliment.

"Dans et eventyr" forener det legende og det kreative og lader dansens formsprog udspiller sig inden for en ramme som små børn kan udfylde. Maria Striim formår at gøre rummet levende og magisk ved at tage børn bevægelsesmønstre, deres glæde ved leg og sang ind i sit projekt. Projektet er i udgangspunkt voksenstyret med rammer som på forhånd er defineret af danseren. Inden for disse rammer er der skabt plads til at børnene kan byde ind med forslag til de forskellige udtryksformer som rummes i dansen.

---

<sup>40</sup> Herman, Jahn and Ryan (ed.): *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, Routledge, 2005, p. 95.

Overordnet rummer projektet følgende aspekter:

- Iscenesættelse (oplevelsesorienteret)
- Bevægelse (kropsorienteret)
- Leg (kreativ selvudfoldelse)
- Skiftevis konkret/abstrakt
- Genkendelse/variation
- Få elementer

### ”Teater som fortællerværktøj”

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>Udbyder</b>             | <b>Odsherred Teaterskole</b>   |
| <b>Titel</b>               | ”Teater som fortællerværktøj”  |
| <b>Sted</b>                | St. Georg Gårdens børnehave, Nykøbing Sj./ Odsherred Teaterskole.  |
| <b>Formål</b>              | At lære børnene at bruge teatrets værktøjer så de bliver i stand til at dramatisere deres egne fortællinger.   |
| <b>Involverede aktører</b> | Skuespiller/instruktør Basse Dam, pædagoger fra St. Georg Gårdens børnehave og Odsherred Teaterskole.  |
| <b>Ramme</b>               | Over en periode på to uger arbejder en professionel skuespiller med en gruppe børn mellem 3-6 år. Skuespilleren arbejder med børnene i institutionen (i børnehavens aktivitetsrum/gymnastiksal) ca. 1 time om dagen. De sidste to dage mødes man i teaterskolens sal hvor også den endelige forestilling bliver opført for forældre. |
| <b>Børnegruppen</b>        | 12 børn fordelt på seks drenge og seks piger i alderen 3-6 år.   |

Odsherred Teaterskole har udviklet et projekt hvor små børn præsenteres for teatrets værktøjer. Hensigten er at give børn nogle teatermæssige redskaber der gør det muligt for dem at udtrykke og formidle deres egne fortællinger i en æstetisk/dramatisk form. Over en periode på 2 uger arbejdede skuespiller og instruktør Basse Dam med børnene i deres egen institution ud fra eventyret *Svinedrengen*. Forinden havde børnene forberedt sig ved dels at få eventyret læst højt nogle gange, dels ved at sætte en gryde over bål på legepladsen og dels ved at besøge en gård med grise. Selve projektet fandt sted i institutionens aktivitetsrum hvor børnene arbejdede med Basse Dam ca. en time om dagen. De to pædagoger der deltog i projektet var til stede i lokalet, men måtte ikke bryde ind eller ytre sig. Det daglige arbejde bestod dels af opvarmningsøvelser (løb/stop, gå som en gammel mand osv.) og dels af arbejdet med personinstruktion, udformning af replikker, handlingsopbygning etc. I løbet af de to uger arbejdede børnene og skuespilleren sig gradvist igennem eventyret og endte med en forestilling som børnene viste for deres forældre i teaterskolens store sal. Ud over dette rummede projektet også et efterfølgende supervisionsforløb hvor de tilknyttede pædagoger under Basse Dams vejledning selv tog livtag med instruktørrollen sammen med en ny børnegruppe.

### Proces, ikke produkt

Det er væsentligt at understrege at projektet havde fokus på processen og ikke på produktet, selvom der altså er indlagt en afsluttende forestilling. Hele processen var tilrettelagt med så lidt styring som muligt fra skuespillerens side i forhold til rollefordeling, replikudvikling osv. Ideen var at børnene selv skulle skabe historien ved at byde ind med forslag til handlingsforløbet etc.

Denne metode krævede at børnene hele tiden var medspillere og – skabere, men betød også at historien og forløbet ikke udviklede sig hvis børnene ikke bød ind. I den konkrete iscenesættelse af *Svinedrengen* arbejdede man ud fra børnenes gengivelse af eventyret, dvs. som de huskede fortællingen.

### **Forskel på leg og teater**

Teater som kunstform hører til de ældste i verden. Længe inden litterære genrer som fx romanen opstod, blev dramatiske fortællinger formidlet fra scenen. Fortællestrukturen i det klassiske drama har som nævnt dannet model for filmens berettermodel som i sin grundform i høj grad følger den traditionelle definition af en fortælling jf. kap. 4.

Det klassiske drama fungerer på baggrund af en række karakteristika: Dramaet er en ubruds virkelighedsillusion der er lukket om sig selv. Skuespillerne er identiske med deres roller, handling og replikker udspringer naturligt af situationerne fordi alt er motiveret inden for stykket. Rækkefølgen af scenerne er kausalt determineret således at en scene bærer den næste i sig<sup>41</sup>. Som det er tilfældet inden for mange kunstarter, bliver denne klassiske form udfordret i nyere tid, blandt andet af den tyske teaterteoretiker og instruktør Bertolt Brecht der med sit episke teater og anvendelse af den såkaldte *Verfremdungseffekt*, forsøger at bryde med teatrets lukkede rum ved bevidst at inddrage fx direkte tale til publikum.

Men på samme måde som ved danseprojektet er der her ikke tale om at børn skal opleve en teaterforestilling. De skal selv spille teater og således forholde sig til den dramatiske form, det sceniske rum og den dramatiske fortælling som skuespillere. Børnene introduceres til forskellige dramatiske elementer såsom at påtage sig en rolle, at sige replikker med en fordrejet stemme, at iføre sig et kostume, at forholde sig til scenens fiktive verden etc. Sådanne udtryksformer er ikke ganske nye for børn selvom de ikke tidligere har spillet teater. Børns narrative leg i hverdagen har ofte karakter af at spille roller og agerer som en anden end selv. Tænk blot på prinsesselege, røver og soldater, far-mor-og-børn osv. Ikke desto mindre er der væsensforskelle på børnenes egen leg og det at spille teater. Dels indgår teater i en mere organiseret ramme end legen, og dels er teatret en meget kollektiv kunstform som fordrer samarbejde, i dette tilfælde mellem 12 børn. Ligeledes er teater processuelt, dvs. at det dramatiske arbejde løber over en længere periode der umiddelbart bærer præg af kaos, men ikke desto mindre kræver disciplin. Hvor børn i deres leg kan springe ind og ud af de påtagede roller som de vil, kræver fiktionskontrakten i et teaterstykke at man forbliver i sin rolle også selvom man distraheres af udefrakommende forstyrrelser.

### **Frihed eller forvirring**

Det dramatiske fokuserede arbejde var en stor udfordring for mange af børnene som viste usikkerhed og manglende koncentration. Usikkerheden knyttede sig blandt andet til den meget åbne form hvor børnene selv skulle byde ind med ideer og forslag. Pædagogerne og Basse Dam oplevede børnene som afventende, som om de havde svært ved at forvalte den frihed der bliver dem forlagt. Ifølge det pædagogiske personale kan en af forklaringerne være at børn i dag ikke er vant til selv at bestemme, men i høj grad er vant til voksenstyrede aktiviteter. Ligeledes kan den situation at pædagogerne var til stede i lokalet uden at blande sig overhovedet, men derimod overlod styringen til en fremmed voksen, have været en

---

<sup>41</sup> Peter Szondi: *Theorie des modernen Dramas (1880-1950)*, Edition Suhrkamp, 1994.

forvirrende faktor for børnene. I alle de øvrige besøgte projekter der har fundet sted i børnenes egen institution med udefra kommende formidlere, har pædagogerne deltaget i aktiviteterne, om end på baglinjen, og er ikke mindst forblevet i deres rolle som pædagoger, dvs. som opdragere der irettesætter og opmuntrer børnene. Denne særlige 'tavse' form er netop valgt pga. supervisionsdelen. Pædagogerne var til stede, ikke som pædagoger, men som observatører af instruktørens arbejde. Til gengæld har erfaringen også været at denne anderledes situation har affødt andre reaktioner end normalt – at almindeligvis aktive og udfarende børn har optrådt stille og tilbageholdende, mens andre greb muligheden for at være til stede på en anden måde end de var vant til.

Hvorfor synes teaterprojektet at være en større udfordring for børn end danseprojektet?<sup>42</sup> En række aspekter kan spille ind, så som børnegruppens sammensætning, aldersspredning osv. Men derudover synes teaterspil også at være præget af en strammere struktur der fordrer en større grad af styring. Hvis denne styring imidlertid er lagt ud til børnene som ikke magter at gribe den, vil processen naturligvis bære præg af dét. Men der hvor legen voksede frem og overtog delelementer af forestillingen, var usikkerheden som blæst væk. I en scene skal tre børn agere grise i svinestien - de skal æde og grynte og gå på alle fire. Gradvist udvidede børnene denne sceniske lokalitet til at fylde hele lokalet, også ud over den usynlige opdeling af scene og sal som børnene ellers respekterede, og udviste stor opfindsomhed i udvidelsen af deres gryntelyds-repertoire. Episoden er et eksempel på hvordan børnene sagtens kan beherske de fiktive figurer og den abstrakte iscenesættelse når den bliver en del af deres egen leg. Når de ikke desto mindre giver udtryk for at det 'er svært' at spille teater, kan forklaringen søges i den dramaturgiske arbejdsmetode der former sig som et længerevarende forløb hvis helhed ikke nødvendigvis er synlig for børnene i hele forløbet.

”Teater som fortælleværktøj” har i høj grad taget børn alvorligt som kulturelle kompetente væsner. Projektet er lagt an på at børnene selv er med til at forme og skabe forestillingen. Men det der kan ses som projektets force, viser sig samtidig at være dets svaghed. Den tillid og åbenhed som børnene møder i teaterarbejdet er prisværdig, hvis de altså formår at forvalte den. Den konkrete case rummer dog også andre aspekter som kan tjene som forklaring på hvorfor børnene ikke formåede at gribe alle de bolde der var i luften. En forklaring er den allerede omtalte situation med pædagogernes skiftende roller som hhv. pædagog og observatør. Endvidere havde institutionen taget oplægget fra Børnekulturens Netværk om aldersgruppen mellem 3-6 år alvorligt og stillede, i modsætning til mange af de øvrige projekter, op med en gruppe der spredte sig fra 3årige til 6årige. Eftersom der er aldersopdelte stuer i institutionen betød dette at børnene ikke kendte hinanden så godt på forhånd, ligesom gruppen rummede et par helt nye børn. Alt i alt betød dette at der var tale om en endog meget uhomogen gruppe. Både børn og pædagoger giver efterfølgende udtryk for at det har været sjovt og spændende, men også at det har været en udfordrende proces for børnene.

Overordnet rummer projektet følgende aspekter:

- Bevægelse (kropsorienteret)
- Leg (kreativ selvudfoldelse)
- Skiftevis konkret/abstrakt

---

<sup>42</sup> En af de deltagende børnehaver havde både besøg af en danser og deltog i teaterprojektet, om end ikke med helt den samme børnegruppe.

- Genkendelse/variation
- Mange elementer

I begge de to omtalte cases anvendes fortællingen som afsæt for børns kreative selvudfoldelse, men det er selve aktiviteten der er i centrum i projekterne. Fortællingen bliver det kendte indhold som sættes i scene ved hjælp af nogle nye fortællemetoder. Såvel teater som dans er i høj grad kropslige kunstformer der begge rummer udfordringer for børn i form af nye og anderledes måder at agere på. Mens danseprojektet lægger op til kropslig udfoldelse med begrænset styring, sætter teaterprojektet kroppen i spil under mere kontrollerede vilkår.

## Tværgående problemstillinger

Analyserne af de syv cases har først og fremmest vist hvor bredt og vidtfavnende feltet kulturformidling for børn er og at der ikke eksisterer en enkelt løsningsmodel som kan anbefales alle. Gennemgangen har ligeledes blotlagt nogle problemstillinger der går på tværs af formidlingsformer og kunstformer.

### Valg af fortællestruktur

Langt størstedelen af de involverede projekter vælger at tage udgangspunkt i fortællingen i form af mundtlige overleveringer af eventyr. Set i lyset af den mangfoldighed af fortællinger som børn møder i deres dagligdag og de mere komplekse fortællestrukturer som kendetegner de nye medier, kunne man ønske sig at formidlerne havde udvist et større mod i valg af fortælling. At valget falder på et klassisk eventyr kan på den ene side forklares med at det stadig er udbredt at sætte lighedstegn mellem fortælling og eventyr. På den anden side kan forklaringen være at formidlerne bevidst vælger et kendt eventyr der i kraft af genkendelighed, kan skabe tryghed hos børnene i en ellers ukendt situation.

På baggrund af analysen af de udvalgte cases kan man argumentere for at den klassiske fortælling, i form af eventyret, er en eviggyldig form som stadig viser sig gangbar som et yderst effektivt redskab i formidlingssituationen. Men som gennemgangen af fortællingens form og betydning viste, er moderne fortællinger, for ikke at tale om ikke-litterære fortællinger, kendetegnet ved at bryde med den kausale, lineære struktur som kendetegner eventyret. Ikke mindst internettet og computerspil er karakteriseret ved en mere associativ og interaktiv fortællestruktur som også børn mellem 3 og 6 år er bekendt med. Ligeledes viser erfaringer fra børnekulturforskningen at børns egne fortællinger, som de opstår i leg, er præget af stor kompleksitet. I rollelege såsom far-mor-barn kan man opleve at den der leder legen (bestemmer hvor legen bevæger sig hen), optræder på flere niveauer, næsten simultant. For det første optræder hun som sig selv, dernæst optræder hun som fortæller/iscenesætter og til sidst optræder hun som aktør, som sin rolle i legen. Legen udgør således en yderst kompliceret organisation hvor der bestandigt opereres mellem mindst tre niveauer eller bevidsthedsformer.<sup>43</sup> Såvel erfaringer fra nogle af projekterne som forskning i børns leg viser altså at børn er fuldt ud i stand til at bevæge sig indenfor mere abstrakte og ikke-lineære fortællestrukturer karakteriseret ved en inkonsistent logik. Hvis den traditionelle fortællestruktur er valgt med henvisning til aldersgruppens manglende evner til at forholde sig til abstrakte fortællestrukturer, synes det derfor at være misforstået. Snarere kan det være en

<sup>43</sup> Flemming Mouritsen: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*, Odense Universitetsforlag, 1996, p. 107.

pointe at udfordre børnene på deres narrative kompetencer ved at præsentere dem for fortællinger med mere komplekse strukturer.

### **Kulturmøde i institutionelle rammer**

En anden problemstilling er det faktum at alle projekter finder sted inden for en børneinstitutionaliseret ramme. Ikke sådan forstået at alle projekter udspiller sig i institutionen, det gør de ikke, men at mødet med kulturen finder sted i følgeskab med pædagoger som et led i børnehavens aktiviteter. En af de få undtagelser er projektet på Museet Trapholt som også rummer et element hvor børn sammen med deres forældre kan besøge museets hjemmeside. Denne omstændighed er svær at undgå, og det behøver man sådan set heller ikke, men det har nogle konsekvenser som jeg vil ride op.

### **Pædagogiske læreplaner**

At kulturformidlingen finder sted inden for en institutionaliseret ramme, betyder at mødet med kulturen risikerer at glide ind i den pædagogiserende socialiseringsproces som børnenes hverdag i institutionen udgør. Mange institutioner peger i deres afrapportering om formidlingsprojekterne da også på det udbytte i form af læring og socialisering som de synes deltagelsen har affødt. Det er sådan set ikke overraskende, ikke mindst set i lyset af indførelsen af pædagogiske læreplaner i daginstitutioner fra 2004. I de pædagogiske læreplaner skal institutionen beskrive hvorledes man vil skabe rum og mulighed for hhv. børns personlige udvikling, deres sociale kompetencer, deres sproglige og motoriske udvikling, deres forhold til og viden om naturen og deres forhold til og viden om kulturelle udtryksformer.<sup>44</sup> Fra en børneinstitutionens synspunkt kan det synes nærliggende at slå to fluer med et smæk fx i forbindelse med et projekt som ”Dans et eventyr” hvor børn både bliver præsenteret for kulturelle udtryksformer og udfordres motorisk. Imidlertid er det problematisk hvis alle kulturelle aktiviteter også har andre formål ud over det rent kulturelle. Som nævnt i forbindelse med teaterprojektet har samarbejdet på tværs af aldersgrupper i børnehaven ubetinget haft en positiv indflydelse på børnegruppens sociale kompetencer, men set fra et rent teaterfagligt synspunkt havde det måske været mere frugtbart hvis der havde været færre dagsordner på spil på samme tid. De pædagogiske læreplaner sikrer på den ene side at børn får mulighed for at møde kultur eller selv får mulighed for at udfolde sig kulturelt, men hermed risikerer man samtidigt at alle kulturelle aktiviteter kommer til at udspille sig inden for en lærings- og socialiseringsramme.

### **Mellem pædagogik og æstetik**

Børnekulturforsker Beth Juncker diskuterer denne problemstilling i et historisk perspektiv og forklarer det ud fra den udviklingstanke som barnet og barndommen traditionelt er blevet indplaceret i. Juncker taler om et skisma mellem et såkaldt pædagogisk kulturbegreb og et æstetisk kulturbegreb hvor det pædagogiske kulturbegreb netop tager afsæt i opfattelsen af børn som objekter. ”Det pædagogiske kulturbegreb var et dannelsesbegreb, der med rødder i rationalistisk erkendelsesteori understregede, at børn ikke kunne være subjekter for egen dannelse. Det pædagogiske kulturbegreb (...) påpegede, at når kunstneriske oplevelser og kulturelle aktiviteter for børn var tilrettelagt i forhold til aldersgruppernes udviklingstrin, interesser og kognitive forståelsesmuligheder, var de potentielt af kvalitet.”<sup>45</sup> Junckers pointe

<sup>44</sup> <https://www.minff.dk/ministeriet/familie/laereplaner/>

<sup>45</sup> Beth Juncker: ”Børnekultur – fra klassifikation til begreb” in *Statusrapport 2004*, Børnekulturens Netværk.

er at denne pædagogiske ramme som kulturen indplaceres i, betyder at de kulturelle udtryk og værker ikke vurderes ud fra deres kunstneriske og æstetiske kvaliteter, men alene ud fra deres evne til at udvikle og danne barnet. Kunst- og kulturoplevelser får til hovedopgave at bakke op omkring børns opdragelse, udvikling og undervisning. ”Kunst og kultur har i denne betydning ikke betydning i sig selv. Det er de instrumentelle, de socialiserende og kulturaliserende funktioner der er i fokus.”<sup>46</sup>

Juncker plæderer nu for udviklingen af et andet kulturbegreb, nemlig et æstetisk kulturbegreb hvor kulturen har værdi i sig selv som processer og æstetisk-symboliske udtryk der skaber mening og betydning for de deltagende. ”Kunstneriske og kulturelle oplevelser betragtes som råstof, inspiration og redskaber for børns egne udforskninger af verden, for leg, og for socialt samvær. Kunst har værdi som æstetisk formgivning, æstetisk oplevelse og æstetisk erkendelse.”<sup>47</sup> Med det æstetiske kulturbegreb ønsker Juncker at løsrive børnekulturen fra dens særstatus som udviklingsredskab og indplacere den i det almene kultursystem hvor kulturobjekter og -aktiviteter bedømmes for deres æstetiske kvaliteter og ikke for deres læringskvaliteter. Men ikke dermed sagt at børnekulturen skal ligestilles med voksenkulturen. Børnekulturen skal stadig være særlig i og med den henvender sig til en særlig befolkningsgruppe, nemlig børn, hvis æstetiske og kulturelle præferencer og kompetencer ikke kan ligestilles med den voksne.

### **Aldersgruppen**

Fokusgruppen havde i deres oplæg valgt at sætte fokus på aldersgruppen mellem 3 og 6 år. Typisk for denne aldersgruppe er at de går i børnehave. Imidlertid er spændet mellem en 3-årig og en 6årig i forhold til såvel deres motoriske som deres sproglige formåen meget stort. Deres interesser, lege og kulturelle udtryksformer divergerer følgelig også. Erfaringer fra de involverede formidlingsprojekter viser da også at spændet er for stort i praksis i en formidlingssituation. Langt de fleste projektudbydere har valgt at arbejde med børnegrupper med et mindre aldersspænd. I biografprojektet ”Med rød, grøn og blå stue i biografen” valgte man at løse opgaven ved at udbyde to forskellige filmpakker alt efter om der var tale om børnehavens småbørnsgruppe eller storebørnsgruppe. Mange projekter er kun udbudt til børnehavens storebørnsgruppe, dvs. de 4-6 årige eller sågar de 5-6 årige. Dette gælder fx for projekterne ”Dans et eventyr” og ”Historier i tid og rum”. Få projekter har valgt at tage fokusgruppen på ordet og arbejde med børn i alle aldre. Dette gælder dog for teaterprojektet ”Teater som fortælleværktøj” hvilket ikke har været uden problemer. I institutionen er børnene vant til at gå på aldersopdelte stuer hvilket betød at børnene dels ikke kendte hinanden så godt på forhånd og dels ikke var vant til at indgå i tætte projekter med børn i andre aldersgrupper. Gevinsten i den specifikke case har til gengæld været at børnene nu kender hinanden på tværs af stuer og aldersopdeling hvilket kan ses direkte i deres adfærd på legepladsen. Ingen af de involverede projekter har valgt kun at fokusere på de mindste – altså de 3-4 årige. Om dette skyldes berøringsangst overfor den gruppe børn som er mindst sprogligt udviklede, er svært at sige. Men et faktum er at de fleste projekter henvender sig til børn mellem 4 og 6 år. De helt små børnehavebørn, dvs. de 3-årige, er i de fleste tilfælde altså blevet valgt fra og dermed forhindret i at deltage i kulturprojekterne. Det kunne se ud som om

---

<sup>46</sup> Beth Juncker: *Om processen. Det æstetiskes betydning i børns kultur*, Tiderne Skifter, 2006, p. 82.

<sup>47</sup> Ibid. p. 85.

man (i dette tilfælde Børnekulturens Netværk) nødvendigvis må iværksætte projekter specifikt målrettet småbørnsgrupperne i institutionerne hvis man ønsker at favne hele aldersgruppen.

### **Mange elementer**

Endelig skal det fremhæves at størstedelen af projekterne er kendetegnet ved at ville meget på én gang. De fleste projekter består af mange forskellige dele og løber over længere tid.

Ambitionsniveauet er således temmelig højt. En forklaring på dette fænomen kan være at institutioner for at sikre sig finansiering forsøger at ramme så mange af projektpuljens plusord som muligt. En anden udlægning af samme problemstilling kan være at projekterne forsøger at rumme elementer der dækker hele bredden i det tredelte børnekulturbegreb (for, med og af børn). Imidlertid risikerer de gode intentioner at drukne i projekternes mange dele. Enkelthed efterlyses. Enkelthed i denne sammenhæng handler ikke om graden af kompleksitet i forhold til de fortællinger og de værker som børnene stifter bekendtskab med, men alene om antallet af elementer i projektet. Et eksempel på et projekt med mange elementer er ”Fortællinger i tid og rum” på Holbæk og Omegns Museum som, skal det understreges, er et overordentlig vellykket projekt. Ikke desto mindre rummer projektet mange elementer. Ulempen er at der ikke levnes megen plads til børnene og de indspil som de måtte komme med. Et presset program efterlader ikke rum til at lytte og agere i forhold til den specifikke børnegruppe som er på besøg. Et projekt med få elementer og med luft i tidsplanen rummer til gengæld mulighed for improvisation og variation i forhold til de ideer og tanker som børnene bringer med sig ind i formidlingssituationen.

## 5. Børns perspektiv – om børns kultur og legekultur

Gennemgangen af de forskellige formidlingsmodeller satte fokus på nødvendigheden af at kende til modtagerens behov og særlige tilgang til verden. Viden om børns kulturelle tilgang til verden kan fortælle noget om børns kvalitetskriterier: Hvad synes de er sjovt? Hvad tænder de på? Hvad inspirerer dem? For at nærme sig en forståelse af børns kulturelle tilgang til verden må man forsøge at se verden fra børns perspektiv. Børns perspektiv kan defineres som: ”børns oplevelser, forståelser og erfaringer i deres egen livsverden.”<sup>48</sup> Barnet er her subjekt i sin egen verden, en verden hvor barnets fænomenologi er central. I en kulturel sammenhæng handler børns perspektiv derfor om hvordan børn opfatter kultur, hvad de bruger kultur til og hvordan de selv udtrykker sig kulturelt. Ved at kende til børns kulturelle perspektiv og kultur kan man skabe de bedste betingelser for deres modtagelse af de kulturelle formudtryk man ønsker at formidle til dem.

Betegnelsen børns kultur er en del af det tredelte børnekulturbegreb. Inden for børnekulturforskningen og – formidlingen hersker der i dag bred konsensus om at børnekulturfeltet kan defineres ud fra betegnelserne kultur *for*, *med* og *af* børn:

*Kultur for børn* har to betydninger. 1. Den etablerede børnekultur som voksne formidler til børn: litteratur, teater, film, musik, dans, billedkunst etc. Modtagerrollen er her hovedsagelig passiv, og mødet med kulturen indgår i en klassisk dannelsesproces. Når man taler om kulturinstitutionernes kulturformidling til børn, er det denne betydning af ordet der anvendes. 2. Den markedsorienterede masse- og populærkultur i form af eksempelvis MGP, Bratz, Postman Per etc. Her er der tale om kommercielle kulturprodukter skabt af voksne til børn.

*Kultur med børn* er kulturaktiviteter hvor børn og voksne sammen skaber noget, dog inden for rammer defineret af voksne. Mange af projektets formidlingsprojekter befinder sig i denne kategori.

*Kultur af børn* defineres ofte som børns kultur. Hermed menes de kulturelle udtryk som opstår børn imellem uden indblanding fra voksne. Det kan være selvopfundne lege, fortællinger, sange, gangarter mm., som opstår spontant og ligger uden for en formålsorienteret optik. Kultur af børn sidestilles ofte med begrebet legekultur.

Imidlertid er betegnelsen *for*, *med* og *af* børn ikke uproblematisk. Som flere forskere har påpeget, er der væsensforskelle i de tre kategorier som sprænger begrebet indefra.<sup>49</sup> Kultur for børn og kultur med børn er begge karakteriseret ved at voksne iværksætter og definerer rammerne for de kulturelle aktiviteter, mens kultur af børn iværksættes, defineres og udspiller sig imellem børn. Man kan altså henregne kultur for og med børn til *børnekultur*, mens kultur af børn kan betegnes som *børns kultur*. Ud fra denne opdeling kan man betragte moderne formidling som noget der udspiller sig i rummet mellem børnekulturen og børns kultur.

---

<sup>48</sup> Dion Sommer: ”Barndomspsykologi som børneperspektiv? – en udviklingspsykologisk vurdering”, Paper ved BIN-Norden konference: Børn og kultur – i teori og metode, København 15-17 dec., 2005, p. 11

<sup>49</sup> Beth Juncker: ”Sentio et cogito, ergo?” in *Børnekultur og andre fortællinger*, Syddansk Universitetsforlag, 2002, p. 39-65.; Flemming Mouritsen: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*, Odense Universitetsforlag, 1996, p. 10-11.

Anderledes formuleret kan man sige at formidlingssituationen er et møde mellem et børneperspektiv og et voksenperspektiv hvori der foregår en udveksling og en forhandling om tolkning og meningsdannelse. Børns kultur er den kulturelle optik som børn bringer med sig ind i en formidlingssituation, mens børnekultur (i bedste fald) både fungerer som øjenåbner, udfordrer og som råstof til udvikling af nye kulturelle udtryk i børns kultur.

### **Børns kultur som legekultur**

Børnekulturforskeren Flemming Mouritsen har betegnet børns kultur som en legekultur: ”Den består af en vifte af udtryksformer og genrer: lege, fortællinger, sange, rim, remser, gåder, vitser og hvad der i øvrigt falder inden for den klassiske børnefolklore, men den rummer også punktvis æstetiske organiserede udtryk knyttet til øjeblikket som rytmisk lyd, pjat, plagerier, gangarter og lydarter. Også børns måde at tage diverse medier og ’steder’ i brug hører til i denne kategori, fx skrift, video, computer – ligesom de måder, hvorpå de indoptager disse medier som redskaber for egne udtryk eller organiserer receptionen af dem som et særligt forum for samvær og udtryk, er i familie med legekultur.”<sup>50</sup> Børns kultur i form af legekultur dækker altså et bredt spektrum af aktiviteter og udtryk som alle er kendetegnet ved at opstå i legende situationer hvor børn enten selv opfinder egne udtryk eller omformer andres til at blive deres egne.

Legekulturen udspiller sig oftest uden for de voksnes projekter og formidles børn imellem. Børn finder råstoffet til deres legekultur overalt i deres hverdag, således både via kommercielle kulturprodukter og mere finkulturelle kulturprodukter. ”En betingelse for at en sådan kultur kan eksistere er, at den er bygget på et grundlag af enkelte *formler*.”<sup>51</sup> Legen er styret af nogle implicite og/eller eksplicite regler som kan tilegnes på samme måde som sproget. ”Formlerne spænder fra enkel greb, mønstre, figurer, f.eks. et særligt hop eller hink eller en særlig lyd over remser, rytmer, o. lign. til hele strukturer som organisation og regelsystem i en leg eller sekvenser og strukturer i en fortælling eller sang.”<sup>52</sup> Gennem øvelse bliver børn efterhånden så gode til en leg at de kan variere legens form og elementer. Reglerne konstituerer altså på den ene side rammerne for legens gentagelse, men reglerne er samtidig også altid til diskussion, og legen varieres uendeligt gennem improvisation. Det er her værd at bemærke at den fundering på nogle faste formler, som legekulturen hviler på, kan genfindes i eventyrdigtningen der ligeledes bygger på nogle faste strukturer der kan varieres over.

Børns kultur – kultur af børn – har rod i et kulturbegreb som på den ene side er smalt i betydningen at det fokuserer på det vi med Mouritsens ord kan kalde ”kunstneriske og andre symbolsk æstetiske produkter og udtryksformer samt deres kontekst.”<sup>53</sup> En sådan definition kunne for så vidt også bruges om den anerkendte voksenkunsts produkter og formudtryk. Ved nærmere eftersyn er der dog tale om et bredere kulturbegreb i og med disse ”produkter og udtryksformer” ikke alene finder sted inden for det af voksne definerede kunst- og kulturfelt, men også udspiller sig i børnenes socialsfære, samt og ikke mindst at børns kultur er knyttet til øjeblikket. Dog er det vigtigt at understrege at betegnelsen *børns kultur* ikke dækker alt hvad børn foretager sig sammen, men netop er knyttet til deres æstetiske aktiviteter. Den

---

<sup>50</sup> Flemming Mouritsen: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*, Odense Universitetsforlag, 1996, p. 11.

<sup>51</sup> Ibid. p. 17.

<sup>52</sup> Ibid. p. 68.

<sup>53</sup> Ibid. p. 10.

norske kunsthistoriker Gunnar Danbolt går så langt som til at kalde legen for et kunstbegreb i børns kultur.<sup>54</sup>

## Mellem krop og sprog

Et væsentligt aspekt ved de projekter som rapporten omhandler er, at de specifikt omhandler de 3-6 årige. Børn er ikke bare børn, men i høj grad defineret af deres alder. Om aldersbestemte parametre i legekulturen siger Mouritsen: ”Legekulturen er en del af alle børns liv, men legens form og udtryk afhænger blandt andet af børnenes alder. (...) nok er der grænser, rammer for hvad børn i treårsalderen kan. De kan ikke det samme som et tolvårs barn. Der er nogle grænsesættende udviklingsparametre, ingen tvivl om det. Men et tolvårs barn – for slet ikke at tale om en voksen kan heller ikke, hvad et treårs barn kan, højst en dårlig efterligning. Man kunne hævde, at et treårs barn kan det sprog, det har brug for at kunne, og spørge videre, hvad det da er, det kan med sproget, hvad det er for et sprog, og hvad bruges det til.”<sup>55</sup>

Karakteristisk for de 3-6 årige er at de endnu ikke er trådt ind i skriftkulturen, endnu ikke er blevet ’alfabetiseret’, som Mouritsen kalder det. Små børns tilgang til verden kan snarere defineres som værende kropslig: ”Deres kompetanse, udtryk og leik er i udgangspunktet knyttet til det kropslige. Små barn *kan* først og fremst med kroppen, barn *har ikke krop, de er krop* (...).”<sup>56</sup> Selmer-Olsen taler her med udgangspunkt i 0-3årige som endnu ikke behersker talesproget, en væsensforskel i forhold til de 3-6 årige. Børn mellem 3 og 6 år har allerede opbygget et sprog, men er ikke desto mindre stadig orale i deres tilgang til verden. Som omtalt i afsnittet om selvfortællingen lever børn i en ikke-skriftlig kultur i de første ca. 10 år af deres liv. Kroppen og talen er altså væsentlige elementer i børns kommunikation med hinanden og den øvrige omverden. I en definition af de 3-6 åriges særlige tilgang til verden kan vi derfor placere dem et sted mellem en sproglig-begrebslig-logisk tilgang til verden og en sans- og følelsesmæssige tilgang til verden.

## Det legende nu

Et væsentligt aspekt ved børns kultur er at den ikke er produktafhængig, men situationsafhængig. ”Den (legekulturen) afhænger fundamentalt af børnenes *deltagelse og udøvelse* og beror på deres tilegnelse af *færdigheder* mht. udtryksformer, æstetiske teknikker, organisationsformer, iscenesættelse og performance. Denne kultur eksisterer ikke i fast form, dvs. som produkt, men kommer til eksistens gennem børnenes frembringelse i *situationer*.”<sup>57</sup> Det er legen i sig selv og øjeblikket der har værdi for børn, ikke det fysiske produkt der kommer ud af anstrengelserne. Børn kan fx være meget optaget af at tegne, men de er som regel ikke særlig optaget af de færdige tegninger. Legekulturen er karakteriseret ved at bestå af lyde, bevægelser, udtryk der opstår i situationen, i det legende nu, og som ikke manifesterer sig

---

<sup>54</sup> Gunnar Danbolt & Åse Enerstvedt: *Når voksenkultur og barns kultur møtes*, Norsk kulturråd, rapport nr. 2, 1995, p. 123.

<sup>55</sup> Flemming Mouritsen: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*, Odense Universitetsforlag, 1996, p. 142.

<sup>56</sup> Ivar Selmer-Olsen: ”Det nytter. Erkjendelser om barn, kunst og kulturpåvirkning” in Jessen, Johnsen, Mors (red.): *Børnekultur og andre fortællinger*, Syddanske Universitetsforlag, 2002, p. 131.

<sup>57</sup> Flemming Mouritsen: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*, Odense Universitetsforlag, 1996, p. 17.

som et blivende produkt. Med børne- og medieforsker Carsten Jessens ord kan man definere børns kultur som ”meningsfuld væren, vel at mærke for børnene selv.”<sup>58</sup>

Børns hele tilgang til verden sker gennem leg. Legen er den måde som børn perciperer og erfarer verden på. Et eksempel er børns måder at gå på. Hvor voksnes gang fungerer som et instrument til at bringe dem fra et sted til et andet, uden at de tænker nærmere over gangartens eksplicite udtryksform, dyrker børn gakkede gangarter som en udfoldelsesmåde. De vralter, halter, hopper, balancerer etc. og gør på den måde gangen i sig selv til målet og legen. Børn griber enhver mulighed for at omskabe den situation de befinder sig i til en legende situation. ”Som kulturelt begreb forstås leg som et ”selvcentreret” fænomen, der skaber sin egen mening og sit eget indhold. Legen skaber sin egen virkelighed og peger ikke ud over sig selv. Legen kan måske bedst beskrives som en særlig *stemning* eller en særlig måde at være til på, som man kan opleve – uanset alder (...).”<sup>59</sup>

Med afsæt i en række publikationer af nordiske børnekulturforskere kan man opstille følgende elementer som betegnende for børns kultur:<sup>60</sup>

- Børns kultur er oral eller mundtlig
- Børns kultur er oplevelsesorienteret
- I børns kultur er legen central
- Legen er regelstyret – præget af gentagelse og variation
- Legen er procesorienteret – ikke produktorienteret
- Legen er knyttet til øjeblikket
- Legen er fonetisk og fysisk

## Mødet mellem børnekultur og børns kultur

I analyserne af de syv cases var det tydeligt at de fleste af projekterne helt eller delvist virkede, mens det straks var vanskeligere præcist at sætte fingeren på *hvad* der virkede. Gennemgangen af børns legekultur udstyrer os imidlertid med en anden optik og nogle konkrete begreber som kan hjælpe med til at indkredse det virkningsfulde. Vi ved at projekter som eksempelvis iscenesætter situationen, som skaber en oplevelse, som både rummer gentagelse og variation, som arbejder med krop og sansning synes at tiltale børn. Med udgangspunkt i ovenstående liste over legens karakteristika bliver det klart hvorfor, nemlig fordi disse elementer også indgår i legens rum. Vi kan altså fastslå at projekter som tilstræber at gøre formidlingssituationen til et møde mellem børnekulturen og børns kultur er særlig succesrige. Med udgangspunkt i nedenstående model kan man sige at den mest effektfulde formidling finder sted i den overlappende delmængde. Ikke sådan forstået at formidlingssituationen ikke må rumme faktuelle oplysninger eller genstande som er hentet uden for børns kultur, men at fakta eller genstande præsenteres for børnene i en form som låner udtryksformer og elementer

---

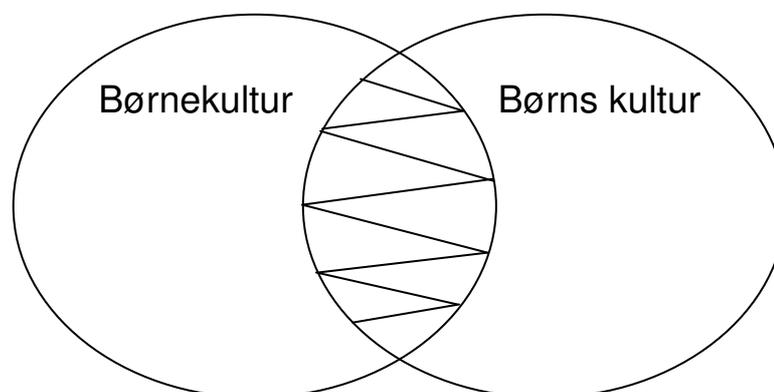
<sup>58</sup> Carsten Jessen: ”Kulturel kvalitet for børn”. In: *Børnekultur og andre fortællinger*, Syddansk Universitetsforlag, 2002, p. 26.

<sup>59</sup> Ibid. p. 27.

<sup>60</sup> Se fx Flemming Mouritsen: *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*, Odense Universitetsforlag, 1996; Gunnar Danbolt & Åse Enerstvedt: *Når voksenkultur og barns kultur mødes*, Norsk kulturråd, rapport nr. 2, 1995; Beth Juncker: *Når barndom bliver kultur. Om børnekulturel æstetik*, Forum, 1998; Carsten Jessen: *Børn, leg og computerspil*, Odense Universitetsforlag, 2001; Iver Selmer-Olsen: *”beings og ”becomings”*. Notat til det faglige udvalg i børne- og ungdomskultur, Norsk kulturråd, 2003.

fra børns legekultur. Det er væsentligt her at skelne mellem formidlingen og det der formidles. At tage højde for børns kultur betyder ikke at man skal afholde sig fra at præsentere børnene for noget de ikke kender eller udfordrer dem motorisk og mentalt. Snarere tværtimod. Som Flemming Mouritsen påpegede, er børns kultur netop kendetegnet ved en lyst til at tilegne sig nye udtryksformer.

**Figur 6. Det gode formidlingsfelt**



Ser man nærmere på de elementer som karakteriserer børns kultur i forhold til de aspekter som blev uddraget i forbindelse med analysen af de syv cases, finder der sammenfald sted indenfor følgende områder:

### **Det legende element**

Leg er en særlig aktivitetsform som børn lærer igennem og erfarer på. Men børn har ikke et udviklingsorienteret blik på legen. For dem er legen en naturlig form som de tager i anvendelse i alle aspekter af livet uden tanke på nytteværdien. Legen udgør en mere sansorienteret og ekspressiv tilgang til verden som kan sammenlignes med kunstens måde at forholde sig til virkeligheden på hos voksne. Legen er en lystbetonet aktivitet som skaber en intensiv stemning. Det skal være sjovt, der skal være plads til ”at være barnlig”, for det er det børn er. At skabe samme stemning i en formidlingssituation handler derfor mest om at give plads, at tillade legen at manifestere sig i formidlingsrummet.

### **Oplevelseselementet**

Børns leg er oplevelsesorienteret. Igennem legen udforsker de verden og begejstres over det uforudsigelige, det overraskende. Oplevelsen som fænomen er netop karakteriseret ved det uforudsigelige og følelsesladede. Mennesket, uanset alder, *oplever* ikke igennem en rationel-logisk optik, men netop igennem en sanselig og følelsesmæssig optik. I begæret efter oplevelser synes børns kultur at løbe sammen med de voksnes øgede efterspørgsel på oplevelsesrelaterede begivenheder. Oplevelsen er knyttet til fortællingen både som afsender og modtager, jf. afsnittet om oplevelsessamfundet. I forhold til de aktuelle cases åbner fortællingen til et magisk og eventyrlig rum som skaber en oplevelse ud over det sædvanlige.

### **Det fysiske element**

Børns kultur inddrager i høj grad kroppen som et konkret element i legen. Dette hænger sammen med aldersgruppens store fysiske aktivitet og den omstændighed at små børn endnu

ikke er indtrådt i skriftkulturen og den primært rationelle tankegang som forbindes hermed. Små børn oplever og udtrykker sig gennem kroppen og har endnu ikke lært at adskille det mentale og det fysiske i forhold til erfaringsopsamling og kommunikation. Mange af projektets cases har indarbejdet et fysisk element, ikke kun i de tilfælde hvor kroppen naturligt indgår (fx omkring dans), men også i form af at give plads til bevægelse som en del af børns måde at erfare på.

### **Det regelstyrede element – gentagelse og variation**

Børns leg kan defineres som regelstyrede handlinger. Det betyder at legen er grundlagt på nogle regler som kan læres og videregives og som gør børn i stand til at lege sammen. Reglerne skaber rammerne for legens form og indhold. Legen bygger altså på gentagelse i betydningen at den samme leg kan leges igen og igen i samme form. Men reglerne står også til diskussion. Og diskussionen omkring tolkningen af reglerne skaber rum for variation. Den samme struktur kendetegner eventyret som bygger på nogle faste formler, men ikke desto mindre rummer muligheden for variation. Denne struktur kan overføres på formidlingssituationen i form af en fast ramme, som i dette tilfælde defineres af formidleren, som børnene lærer at kende gennem gentagelse i forbindelse med et projekt over længere tid. Variationen ligger i det råderum som projektet skaber til børnenes egne indspil og ideer.

I det gode formidlingsmøde udnyttes den viden vi har om børns kultur til at skabe et rum som vækker genkendelse hos børnene og som de føler sig hjemme i. Det gode formidlingsmøde handler mere om hvordan der formidles og mindre om hvad der formidles.

## 6. Sammenfatning og anbefalinger

Fokusgruppen for formidling til små børn ønskede med deres initiativer at akkumulere viden om de særlige omstændigheder der måtte eksistere i forbindelse med at formidle kultur til små børn og om fortællingens evne som formidlingsgreb til netop denne målgruppe. Den analyse af de syv cases som udgør den vægtigste del af denne rapport, har derfor taget afsæt i en grundig undersøgelse af fortællingens form og betydning samt i viden om børns kulturelle tilgang til verden i almindelighed og de 3-6 åriges i særdeleshed.

### Hvorfor fortælling?

I traditionelle før-skriftlige samfund havde fortællingen enorm betydning som det væsentligste middel til at videregive oplysninger og erfaringer. Den mundtlige fortælling udgjorde limen mellem generationer hvor værdier, normer og erfaringer kunne videregives. Aktuelt er fortællingens betydning ikke blevet mindre, snarere tværtimod, men nu af ganske andre årsager. Nutiden er karakteriseret ved en mangel på faste sandheder, ved flydende identitetsstrukturer og en mangfoldighed af sociale strukturer, som den enkelte indgår i, i løbet af livet. Fortællingen, både i form af selvfortællinger hvor vi fortæller vores eget liv, i form af kulturelle fortællinger, der konstituerer ens identitet som 'dansker,' 'kvinde' eller 'europæer', og i form af de kunstneriske fortællinger, hvor kunstnere kommer med deres bud på en virkelighedsopfattelse, finder vi overalt i vor tids samfund. Fortællingen tilbyder en form hvormed vi kan skabe og samle mening og fungerer dermed som en identitetsdannende struktur.

De nye elektroniske mediers indtog har revolutioneret vores måde at kommunikere på og sprængt de fortællemæssige muligheder i forhold til tidligere. Gennem computerspil præsenteres vi ikke kun for fortællinger, vi inviteres også til at fortælle videre på dem og indgå i dialog med andre om fortællingens videre forløb. Den moderne elektroniske fortælling rummer således både mulighed for interaktivitet og dialog. Fortællingen er overalt hvor vi vender os og ofte i en betydelig mere kompleks udgave end den klassiske eventyrfortælling. Nødvendigheden af at besidde og udvikle narrative kompetencer, at være i stand til at kunne skabe og dechifrerer fortællinger, også af meget kompleks karakter, er altså stærkt voksende. Og vigtigheden af at besidde og udvikle narrative kompetencer bliver ikke mindre når det drejer sig om små børn. Små børn lever indtil et godt stykke ind i skolealderen i en oral kultur hvor deres eneste mulighed for at fastholde oplevelser er at fortælle dem til andre. De befinder sig i en udpræget ikke-skriftlig kultur hvor den mundtlige overlevering udgør det eneste kommunikationsmiddel med omverdenen, og de benytter sig i stigende grad af de elektroniske medier som en del af deres leg.

Vi kan altså konstatere at fortællingen i dag har endog meget stor betydning og at det er af stor vigtighed at børn møder mange forskellige former for fortællinger som et led i udviklingen af deres narrative kompetencer.

Kunsten og kulturen tilbyder en mangfoldighed af fortællinger, fortællinger af en ganske anden og mere æstetisk og sanselig karakter end de fortællinger som børn ellers stifter bekendtskab med. Farver, former, tekstur, klange, rytme, bevægelse etc. indgår i de sansemættede

fortællinger som rummes i kunsten og som står i modsætning til børns mere rationelt og logisk ordnede hverdag. I mødet med kunst og kultur skærpes børns blik for det abstrakte, for det æstetiske, for det sanselige og kreative. De skal så at sige lære et andet sprog for at kunne dechiffrere de kunstneriske fortællinger. Men de kunstneriske fortællinger er ikke kun anderledes hvad angår indhold og æstetik, også måden at strukturere en fortælling på er anderledes. Den fortællestruktur som præger fortællinger i kunstformer som fx billedkunst og dans er i høj grad ikke-lineær, abstrakt og præget af det man kunne kalde lavt narrativt potentiale. Fortællingen rummer 'meningshuller' som fordrer en aktiv deltagelse i tolkningsprocessen fra barnets side, en aktivitet som er med til at udvide og skærpe børns narrative kompetencer. Det er derfor vigtigt at børn, ud over at høre fortællinger af mere traditionelt tilsnit, også får mulighed for at stifte bekendtskab med en mangfoldighed af kunstneriske fortællinger indenfor forskellige kunstformer.

## **Fortælling i centrum**

Men ét er de fortællinger som rummes i de kunstneriske værker, noget andet er at inddrage *fortællingen som formidlingsgreb* i forhold til små børn. Set i lyset af fortællingens store betydning kan man på forhånd have en formodning om at en sådan strategi kan være overordentlig nyttig. Og det har analysen af projektets cases da også vist med al tydelighed. At anvende fortællingen som formidlingsform virker, uden tvivl! Projekterne har på forskellige måder taget fortællingen i anvendelse som et redskab til at formidle forskellige kunstformer. Overordnet er der tale om fire forskellige metoder:

- **Fortælling som form**

Her er der fokus på selve fortællingen. Hovedformålet er at give børn mulighed for at høre en masse fortællinger. Som eksempel kan nævnes projektet på Holbæk og Omegns Museum hvor en professionel historiefortæller mødes med børn og fortæller dem gode historier. En del af fortællingerne er traditionelle eventyr, men valgt ud eller omskabt så de rummer en lokalitet eller en genstand på museet. Via fortællingen iscenesættes museets rum som kulisse for fortællingen. Når børnene efterfølgende og i selskab med fortælleren opsøger stedet, møder de det med genkendelse og interesse. Museets rum og børnenes oplevelser dér forstærkes og får et skær af magi over sig i kraft af den narrative ramme som museet indsættes i. I stedet for et traditionelt besøg på et kulturhistorisk museum oplever børnene museet som et magisk univers hvor alt kan ske.

- **Fortælling som formidling af et værk**

Her handler det om at åbne den fortælling som ligger implicit i et kunstværk fx et maleri eller en skulptur. På Museet Trapholt har man grebet opgaven an som en dialogisk proces hvor børn og voksne sammen hjælpes ad med at åbne og tolke den historie som ligger i et givet værk. Museet har udvalgt en håndfuld værker og placeret dem i såkaldte "pilfingerzoner". En pilfingerzone betyder at der ved maleriet er opstillet en kasse med nogle objekter som kan hjælpe samtalen og tolkningen på vej. Ligeledes har museet skabt nogle simple computerspil over de samme motiver som børnene kan spille med på internettet. Formidlingen baseres på samtale og leg og på at voksne og børn sammen skal kunne gå på museum. Pilfingerzonerne fungerer som et hjælperedskab i forhold til at 'åbne' den fortælling som maleriet rummer.

- **Fortælling som indgang til kunst- og kulturinstitutionen**

Her anvendes fortællingen som en ramme hvori særligt kulturhistoriske museer kan præsentere deres samlinger. Odsherreds Kulturhistoriske Museum har skabt et projekt hvor tøjdukken Tjalve kan rejse i tiden. Med Tjalve på skødet fortælles om de oplevelser han haft i den fjerne fortid. Fortællingen suppleres med smagsprøver fra oldtiden og med aktiviteter hvor børnene kan arbejde med materialer fra fortiden. Fortællingen om Tjalve og dukkens fysiske tilstedeværelse fungerer som brobygger mellem fortid og nutid. Ligeledes hjælper fortællingen med til at komme ud over et rent faktisk foredrag.

- **Fortælling som anledning til iscenesættelse af egen udfoldelse**

I denne kategori danner fortællingen afsæt for børns egne kreative udfoldelser. I projektet ”Dans et eventyr” tager en professionel danser udgangspunkt i et eventyr og arbejder sig sammen med børnene ind i dansens univers. Dansen og dansens formudtryk leges således ind igennem fortællingen. Børnene præsenteres for bevægelsesmønstre der tager udgangspunkt i en konkret, om end eventyrlig verden, men en verden som fordrer abstraktionsevne fx når børnene i dansen skal omskabe sig til ildfluer. Dansen tilbyder her børnene et kropsligt ekspresivt alternativ til en sproglig fortællemåde.

Ingen af de skitserede metoder kan siges at virke bedre end andre. Til gengæld tager de i høj grad afsæt i den specifikke kunstform eller den specifikke formidlingsinstitution som projektet handler om. Generelt er der tale om at fortællingen er med til at skabe en stemning som børnene fanges ind af og som gør formidlingen både spændende og lærerig. Ikke desto mindre er der forskel på i hvor høj grad formidlerne formår at skabe et magisk formidlingsrum.

## **Legen i centrum**

Med afsæt i de observationer som blev foretaget i relation til mange af projekterne, og med den viden og de erfaringer som børnekulturforskningen har tilvejebragt, kan man konstatere at fortælling som formidling virker bedst når sammenhængen mellem formidler, fortælling og målgruppe tilsammen skaber *en legende stemning*. Gennemgangen af børns kultur gav os nogle redskaber til at indkredse denne legende stemning. Ligeledes blotlagde analysen af de udvalgte cases en række aspekter som viste sig effektfulde i forhold til målgruppen. I en sammenligning mellem centrale elementer fra legekulturen og disse aspekter har det vist sig at følgende elementer har stor betydning for formidlingssituationen:

- **Det legende element**

Børn oplever verden gennem leg. Legen er lystbetonet, ekspresiv og uden tanke for nytteværdi. Det skal være sjovt, der skal være plads til ”at være barnlig”, for det er dét børn er. Formidlingssituationen skal tillade legen at manifestere sig i rummet. Dette kræver først og fremmest mod hos formidleren til at give plads til børnene og evne til at improvisere over det som børnene byder ind med.

- **Oplevelseselementet**

Børns leg er oplevelsesorienteret. En oplevelse er karakteriseret ved at overraske og ved at tale til følelserne. Formidlingssituationen skal rumme overraskelser, det skal være spændende og det skal sætte sig følelsesmæssige spor. Formidlingen skal skabe en oplevelse ud over det sædvanlige.

- **Det fysiske element**

Børns tilgang til verden er i høj grad fysisk. De kommunikerer og oplever med kroppen og alle sanser. Selv formidling der ikke omhandler kunstformer med kroppen i centrum (dans, teater) skal indtænke den kropslige dimension fx i form af plads til at udtrykke sig på kropsligt.

- **Det regelstyrede element**

Børns leg kan defineres som regelstyrede handlinger. Legen er funderet på nogle regler som gør det muligt at lege sammen og gentage legen. Men reglerne er samtidig til diskussion og kan varieres. Formidling til børn skal derfor indtænke børns mulighed for at kunne redefinere reglerne. Fx er eventyret her en mulighed for i faste rammer at gentage en struktur som samtidig skaber plads for variation.

Den legende stemning opstår altså i formidlingssituationer der udspiller sig som et møde mellem børnekultur og børns kultur. Børns kultur, i form af legekultur, og fortællingen viser sig at bygge på mange af de samme elementer hvilket gør fortællingen til et særligt effektivt formidlingsgreb i forhold til små børn. *Den legende stemning* kan sammenlignes med Kirsten Drottners definition af modtagerorienteret formidling som værende pathos-formidling. Begrebet pathos-formidling sigter netop til en formidling baseret på det ekspresive og på sansemæssige oplevelser.

## **Barnet i centrum**

At formidlingen har karakter af møde mellem børnekultur og børns kultur handler dog ikke alene om at skabe en legende stemning. Det er ikke tilstrækkeligt blot at pakke formidlingen ind i leg og oplevelser. Synet på børn og børns position i samfundet har gennemgået en radikal forandring inden for de seneste 40 år. Denne ændring har stor betydning ikke kun for hvad der formidles, men også for hvordan der formidles til børn.

- **Det kompetente barn**

Det ændrede syn på barnet har betydet at børn ikke længere opfattes som objekter der skal dannes og oplyses, men som subjekter med en egen særegen tilgang til verden. I dag anses børn for at være kompetente væsner der er i stand til både at skabe, handle og tænke selv. Børn betragtes som aktive medskabere af deres eget liv. I en formidlingssituation betyder det at børn ikke kun skal betragtes som modtagere af et givet projekt, men som aktive deltagere hvis eksistentielle liv kulturtilbuddene forventes at forholde sig til. På Odsherreds Kulturhistoriske Museum har man eksempelvis valgt at lade fortællingen om oldtiden udspille sig som en sammenligning med nutiden og børnenes hverdag. Ligeledes vægter mange projekter egendeltagelse højt fx med mulighed for at børnene kan udfolde sig indenfor tegning, teater, dans og musik.

- **Dialogisk formidling**

Børns ændrede status afspejler sig i formidlingssituationen der bevæger sig fra et afsenderperspektiv til et modtagerperspektiv. Med afsæt i moderne museumsformidling kan man se formidlingssituationen som en udvekslingsplatform hvor mening produceres, revideres og transformeres i en forhandlingssituation. Moderne formidling sætter

modtageren og modtagerens erfaringshorisont, værdier og viden i centrum. Set i forhold til børn betyder dette at formidleren skal respektere børns særlige sanselige tilgang til verden og gå i dialog med denne tilgangsmåde. I det dialogiske ligger imidlertid ikke at man ikke skal udfordre børn. Den dialogiske formidling er netop karakteriseret som et møde hvor begge parter bringer viden og mening med sig ind i en forhandlings- og udvekslingssituation for på den måde at udvide begge parter horisont. Det væsentlige i den dialogiske formidling er at mening ikke er givet på forhånd men skabes i dialog. Projektet på Museet Trapholt er et eksempel på dialogisk formidling hvor værker er udvalgt med særligt henblik på børns liv, og med en formidlingsform som tager hensyn til børns kulturelle tilgang til verden. Men tolkningen af de enkelte værker er åben og overlades til de besøgende at skabe sammen.

## 7 gyldne råd

På baggrund af rapportens undersøgelser og ovenstående konklusioner kan følgende råd anbefales til alle der arbejder med kulturformidling til små børn:

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

## 7. Metode

Indeværende rapport er baseret dels på en teoretisk tilgang til emnet og dels på et empirisk og dokumentarisk materiale.

### **Teoretisk baggrund:**

Rapportens teoretiske grundlag koncentrerer sig om to fokuspunkter:

- Narrativ teori med relevans for undersøgelsen. Her er inddraget såvel teori om fortælling i almen kulturel forstand som teori om den fiktive fortællings forskellige former og strukturer alt efter kunstform.
- Teori om børns kulturelle tilgang til verden, her under legeteori, børnekulturteori og formidlingsteori. Legeteorien og børnekulturteorien giver nogle redskaber til at forstå hvad børn er for en størrelse og hvilke særlige omstændigheder der gør sig gældende i forhold til kulturformidling til små børn. Den anvendte formidlingsteori rummer såvel teori om almen kulturteori som teori der særligt forholder sig til børn som målgruppe.

### **Empirisk og dokumentarisk materiale:**

Rapportens empiriske grundlag udgøres af de 22 modelprojekter som er iværksat i forbindelse med projektet. Et overblik over de 22 modelprojekter er skabt ud fra indsamling og kategorisering af data fra delprojekterne ud fra ansøgninger, logbøger, afrapportering, evalueringsskemaer og telefoninterviews. Ud af de 22 modelprojekter er udvalgt syv cases ud fra nedenstående kriterier med det sigte at spænde over et så mangfoldigt felt som muligt både hvad angår kunstformer og formidlingssituationer:

- Kunstform (teater, litteratur, dans, kulturarv etc.)
- Formidlingssted (hvh. børneinstitution og kulturinstitution)
- Børnenes position (modtager/afsender)
- Brug af fortælling (som form, som formidling af et værk, som indgang til en kulturinstitution, som anledning til selvudfoldelse)
- Kommunikationsform (envejskommunikation, dialog, interaktivitet)

Ud over det empiriske materiale inddrages dokumentarisk materiale fra det kulturministerielle område (love, bekendtgørelser, handlingsplaner, årsberetninger etc.) med særlig relevans for børnekulturområdet. Ligeledes inddrages andre undersøgelser af kulturformidling til små børn, herunder musiketnolog Eva Focks evaluering af børnehavekoncerter i Københavns Amt fra 2003 *Levende musik i børnehaven* samt kulturforsker Jorunn Spord Borgens evaluering *Kommunikasjonen er kunsten* af Projekt Klangfugl, et norsk kunstformidlingsprojekt for de 0-3årige fra 2003.

### **Deltagerobservation og interviews**

Selve analysen af de syv cases er foretaget med baggrund i undersøgelsens problemstilling og teori, ud fra deltagerobservation, interviews med kunstnere/kulturformidlere samt ud fra observation og evaluering fra pædagoger/andre medspillere.

De syv cases er blevet besøgt én til to gange, alt efter projektets udformning. Fokus i observationsdelen har været at se hvorledes fortællingen konkret blev taget i anvendelse og at undersøge børnenes deltagelse og reaktioner. Observationen er foregået med så lidt interaktion med børnene som muligt for at undgå at øve indflydelse på projektet og børnenes oplevelse. Vurderingen har været at børnene ikke har ageret anderledes end de ellers ville, altså ikke har følt sig overvåget.

I observationen har jeg fokuseret på de 3-6 åriges reaktioner på det kulturelle møde. Det har således ikke været det enkelte barn der har været i centrum, men små børn som målgruppe. Blandt andet derfor er interviews med det enkelte barn valgt fra. Et andet argument for at vælge interviews med børn fra er at deres sprog endnu ikke er fuldt udviklet samt at et ærligt svar fordrer tryghed og tillid i relationen til samtalepartneren, en tillid som det lå uden for projektets tidsramme at opbygge. Dette er søgt udlignet gennem oplysninger fra det pædagogiske personale som har viderebragt de ting som børnene har sagt eller gjort i forhold til deres oplevelser.

## Litteraturliste

- Ariés, Philippe (1982): *Barndommens historie*, Arnold Busck, Nyt Nordisk Forlag.
- Aure, Venke (2004): "Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs", [www.sebnet.dk](http://www.sebnet.dk)
- Barthes, Roland (1966): "Introduction to the Structural Analysis of Narratives" in *Image, Music, Text*, The Noonday Press, 1990.
- Bauman, Zygmunt (2004): *Identity, polity*.
- Bordwell, David (1985): *Narration in the Fiction Film*, Routledge.
- Borgen, Jorunn Spord (2004): "Barn og kunstformidling – tradisjoner, begrunnelser og perspektiver", [www.sebnet.dk](http://www.sebnet.dk)
- Borgen, Jorunn Spord (2003): *Kommunikasjonen er kunsten – evaluering av prosjektet Klangfugl – kunst for de minste*, Norsk Kulturråd.
- Borgen, Jorunn Spord (2001): *Møter med publikum – formidling af nyskabende scenekunst til barn og unge med prosjektet LilleBox som eksempel*, Norsk Kulturråd.
- Bruner, Jerome (1990): *Mening i handling*, Klim.
- Børnekulturens Netværk (2004): *Formidlingens kunst – Et felles ansvar for barn og kultur*, Handlingsplan for Børnekulturens Netværk 2004-2005, Kulturministeriet.
- Børnekulturens Netværk (2006): *Når barn møder kultur. En antologi om formidling i børnehøjde*, Børnekulturens Netværk.
- Czarniawska, Barbara (2004): *Narratives in Social Science Research*, Sage Publications.
- Danbolt, Gunnar (1999): *Blikk for bilder. Formidling af billedkunst til barn og ungdom*, Norsk kulturråd.
- Danbolt, Gunnar (2002): "Fra lek til kunst og tilbake igen" in *Børnekultur og andre fortællinger*, Syddansk Universitetsforlag.
- Danbolt, Gunnar og Enerstvedt, Åse (1995): *Når voksenkultur og barns kultur møtes*, Norsk kulturråd.
- Drotner, Kirsten; Jensen, Poulsen og Schröder (1996): *Medier og kultur*, Borgens Forlag.

- Drotner, Kirsten (1999): *Folkebiblioteker og medier. Fire bud til en kulturpolitisk strategi for børn og unge*, Biblioteksstyrelsen.
- Drotner, Kirsten (2006): ”Formidlingens kunst. Formidlingsformer og børnekultur” in *Når børn møder kultur. En antologi om formidling i børnehøjde*, Børnekulturens Netværk.
- Fischer Hansen, Jørgensen mf. (red.) (1989): *Litteraturhåndbogen*, Gyldendal.
- Fock, Eva (2003): *Levende musik i børnehaven – evaluering af børnehavekoncerter i Københavns Amt*, Kulturrådet for Børn, Levende Musik i Skolen og Center for Kulturpolitiske Studier, Danmarks Biblioteksskole.
- Fock, Eva og Karen Vedel (2004): *Dans på skemaet – fra udviklingsprojekt til kulturpolitisk strategi*, Dans i Uddannelse og Center for Kulturpolitiske Studier, Danmarks Biblioteksskole.
- Fokusgruppen for Formidling til små børn (2005): ”Formidling til små børn”, Arbejdsrapport, Børnekulturens Netværk.
- Fokusgruppen for Formidling til små børn (2005): ”Formidling til små børn – ramme for projektet”, arbejdsrapport, Børnekulturens Netværk.
- Forchhammer, Helmer-Petersen, Skot-Hansen mf. (1972): *De voksnes børn. Rapport fra en undersøgelse af de 9-12 åriges fritid, tilværelse og situation*, Paludans foliebibliotek.
- Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures*, Basic Books.
- Giddens, Anthony (1991): *Modernitet og selvidentitet*, Hans Reitzels Forlag.
- Grøn, Karen (2005): ”Kunstoplevelser sammen”, Museet Trapholt.
- Herman, David; Manfred Jahn and Marie-Laura Ryan (ed.) (2005): *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, Routledge.
- Hooper-Greenhill, Eilean (ed.) (1994): *The Educational Role of the Museum*, Routledge.
- Hooper-Greenhill, Eilean (1999): “Museums and Interpretive Communities”, paper fra seminar Musing on Learning, Australian Museum, 1999.
- Horsdal, Marianne (1999): *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*, Borgens Forlag.
- Illeris, Helene (2003): ”Med fascinationen som drivkraft”, [www.sebnet.dk](http://www.sebnet.dk)

- Iversen og Skov Nielsen (red.) (2004): *Narratologi*, Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, Rolf (1999): *The Dream Society*, Jyllands-Postens Erhvervsbøger.
- Jessen, Carsten (2001): *Børn, leg og computerspil*, Odense Universitetsforlag.
- Jessen, Carsten (2002): "Kulturel kvalitet for børn" in *Børnekultur og andre fortællinger*, Syddansk Universitetsforlag.
- Juncker, Beth (1998): *Når barndom bliver kultur. Om børnekulturel æstetik*, Forum.
- Juncker, Beth (2001): "Børnekultur mellem to paradigmer" in Tufte, Kampman, Juncker (red.): *Børnekultur. Hvilke børn? Hvis kultur?*, Akademisk Forlag.
- Juncker, Beth (2002): "Sentio et cogito, ergo?" in *Børnekultur og andre fortællinger*, Syddansk Universitetsforlag,.
- Juncker, Beth (2003): "Er kunst for børn?", forelæsning ved Norsk Kulturråds årskonference Oslo.
- Juncker, Beth (2003): "Det unødvendiges nødvendighed" in Tufte, Kampmann, Hassel (red.): *Børnekultur – Et begreb i bevægelse*, Akademisk Forlag.
- Juncker, Beth (2004): "Børnekultur - Fra klassifikation til begreb" in *Statusrapport 2004*, Børnekulturens Netværk.
- Juncker, Beth (2005): "Det meningsløses meningsfuldhed" in *Ord uden best*, Tidsskrift for Børne- og ungdomskultur nr. 49, Kulturprinsen.
- Juncker, Beth (2006): *Om processen. Det æstetiskes betydning i børns kultur*, Tiderne Skifter.
- Kulturens børn (1995): *Kultur begynder med B...*, Kulturministeriets Tilskudssekretariat.
- Kulturministeriet (1999): *Børn og kultur*. Redegørelse til Folketinget om regeringens børnekulturpolitiske indsats, 24. juni, 1999.
- Kulturministeriets Arbejdsgruppe om Børn og Kultur (1977): *Billede af børnekulturen*, Børn-Kultur-Samfund 1, Kulturministeriet.
- Kulturrådet for Børn (2000): *Med liv og lyst*, handlingsplan 2000-2001, Kulturministeriet.
- Kyndrup, Morten mf. (2004): *Kulturens Fremtid – Æstetik uden grænser*, Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation.

- Lund, Nielsen, Goldschmidt, Dahl og Martinsen (2005): *Følelsesfabriken*, Børsens Forlag.
- Lyotard, Jean-Francois (1996): *Viden og det postmoderne samfund*, Slagmarks Skyttegravsserie.
- Mathiassen, Niels (1977): *Kulturpolitisk redegørelse*, Kulturministeriet.
- Mouritsen, Flemming (1996): *Legekultur. Essays om børnekultur, leg og fortælling*, Odense Universitetsforlag.
- Mouritsen, Flemming (2005): ”Fabu-la-hva-for noget? – Fabulatorium. Æstetiske processer og børns kultur, performance, arenaer og forskningsperspektiver” in *Ord uden best*, Tidsskrift for Børne- og ungdomskultur nr. 49, Kulturprinsen.
- Palmenfelt, Ulf (2000): ”Narrativitetsperspektiv inom folkloristiken” in *Aspekter på narrativitet*, Kulturforskning i Norden 2, Åbo.
- Rasmussen, Torben Hangaard (2001): *Legetøjets virtuelle verden*, Semi-forlaget.
- Selmer-Olsen, Ivar (2002): ”Det nytter. Erkjennelser om barn, kunst og kulturpåvirkning” in *Børnekultur og andre fortællinger*, Syddansk Universitetsforlag.
- Selmer-Olsen, Ivar (2003): ”*beings og ”becomings”*”. Notat til det faglige udvalg i børne- og ungdomskultur, Norsk kulturråd.
- Skot-Hansen, Dorte (1999): ”Kultur til tiden – strategier i den lokale kulturpolitik” in *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift* nr. 1.
- Skouvig, Bente (2002): ”Fortælling og fællesskab” in *Børnekultur og andre fortællinger*, Syddansk Universitetsforlag.
- Sommer, Dion (2005): ”Barndomspsykologi som børneperspektiv? – en udviklingspsykologisk vurdering”, paper ved BIN-Norden konference: Børn og kultur – i teori og metode, København 15-17. dec.
- Szondi, Peter (1994): *Theorie des modernen Dramas (1880-1950)*, Edition Suhrkamp.
- Tufte, Kampmann, Juncker (red.) (2001): *Børnekultur – Hvilke børn? Og hvis kultur?*, Akademisk forlag.
- Tufte, Kampmann, Hassel (red.) (2003): *Børnekultur – Et begreb i bevægelse*, Akademisk forlag.

- y Gasset, José Ortega (1960): *Menneskets fordrivelse fra kunsten*, Gyldendals Uglebøger.

# Bilag 1

## Oversigt over de 22 delprojekter

### Vejle Amt:

| Udbyder  | Projektindhold   |
|--|--|
| <b>Vejle Museum</b><br>”Manden, kufferten og dens hemmelige indhold”                     | En kuffertudstilling om 1920’erne, der præsenteres for børn som en levende fortælling gennem en formidler. Filmklip og lydoptagelser indgår i udstillingen, der bliver i institutionen, så børnene har mulighed for at bruge både den og et udstillingshæfte som inspiration til egne fortællinger gennem leg, tegning, fortællinger etc.  |
| <b>Komediehuset i Horsens</b><br>”Udviklingsprojekt om formidling af kunst og kulturarv” | Projektets mål er at udvikle en skabelon for, hvordan professionelle kulturformidlere kan inspirere børn til at formidle mødet med kunst og kulturarv til andre børn. En gruppe børn fra en børnehave præsenteres for udvalgte kunstværker og eksempler på kulturarv, og skal derefter formidle oplevelserne videre til de øvrige børn i børnehaven.   |
| <b>Horsens kunstmuseum og Billedskolen</b><br>”De små etuder”                            | Gennem besøg på Horsens Kunstmuseum introduceres børn for, hvad landskaber kan være. De laver derefter egne landskabsværker i billedskolen. Forløbene suppleres med mere sansende eksperimenter i børnehaverne som f.eks. forrådnelse af dyr, sneglelandskaber og karsegroning i elektronik. Børnenes tegninger redigeres sammen med musik og videoklip til en film, ”De smås etuder”, som vises på både Horsens Kunstmuseum og via nettet.                            |
| <b>Børnehaven Lærkereden, Ødsted</b><br>”Ravningebroen”                                  | En naturvejleder formidler sin viden om den historiske Ravningbro til børnene. Derefter omsættes den nye viden i samarbejde med en skuespiller til et skuespil, som opføres ved broen.   |
| <b>Giveegnens museum</b><br>”Kulturarven formidlet gennem 2 fiktive karakterer”          | Gennem de to fiktive personer skal børn opleve hvordan det var at leve for 80-100 år siden. Børnene introduceres til Peter og Signe gennem en billedbog hjemme i børnehaven og møder siden de samme figurer på museet.   |
| <b>Børnekulturgruppen c/o Vamdrup bibliotek</b><br>”Børn sætter musik til farver”        | En designer og kunstformidler vil sammen med en musikpædagog arbejde med børn fra Vamdrup kommunes daginstitutioner. Børnene skal se, mærke og opleve farverne med nye øjne, sanser, fornemmelser og sætte ord på lyde og toner fra forskellige musikinstrumenter og derefter sætte farverne i spil.   |
| <b>Kolding Kommune</b><br>”Hvis statuer kunne tale...”                                   | En dramaturg og en billedkunstner forbereder gennem et brev børnehavebørn på at de skal møde skulpturer; børnene får til opgave at tage ”noget betydningsfuldt fra børnehaven” med til skulpturen. I det konkrete besøg ved skulpturen formidler de to professionelle formidlere fortællingen. Hjemme i børnehaven laver børnene en illustreret bog om oplevelserne, og når den er færdig, er børnene klædt på til at fungere som ”skulpturfortællere” for andre børn. |

|  |  |
|--|--|
| <b>Vejle Bibliotek</b><br>"Eventyrlig dans og musik" | Børn skal få fortællingen ind i kroppen via musik og dans. En fortæller og en musiker formidler eventyr til en børnehavegruppe. Fortællingerne skal børnene siden omsætte til en dans, som kan formidles sammen med fortællingen. Ud fra musik og dans skal børnene til sidst lave et eventyr, som de kan vise for deres forældre på børnebiblioteket. |
| <b>Museet Trapholt</b><br>"Kunstoplevelser sammen"   | Udvikling af en interaktiv hjemmeside som skal fungere som forberedelse og opfølgning på projektet "Kunstoplevelser sammen" som allerede finder sted.  |

### Vestsjællands Amt:

| <b>Udbyder</b>   | <b>Projektindhold</b>  |
|--|--|
| <b>Vestsjællands Kunstmuseum</b><br>"På sporet af fortællingen i kunsten"                                    | Børn præsenteres for billeder af konkrete værker fra museet. Børnene besøger derefter museet af to omgange og skaber sammen med museumsformidleren fortællinger over billedet vha. "fortællekasser". |
| <b>Holbæk og Omegns Museum</b><br>"Historier i rum og tid"   | På museet præsenteres børn for en række mundtlige fortællinger som siden danner baggrund for ture rundt på museet. Børnenes interesse for deres historiske rødder og kulturhistorien skal skærpes.   |
| <b>Odsherreds Kulturhistoriske Museum</b><br>"Livet på bopladsen"  | Udgangspunktet er fortællingen om "Tidsrøveren Tjalve", en tøjtrolld som kan rejse i tiden. Gennem Tjalvs oplevelser belyses menneskets levevis i oldtiden.  |
| <b>Holbæk og Omegns Musikskole</b><br>"Rundt i eventyret"  | En episk rundrejse i eventyret om Krible-Krable af H. C. Andersen, hvor børn tester figurerne og går i dybden med eventyret.   |
| <b>Amtscentralen, lokale biografer og Det Danske Filminstitut</b><br>"Med rød, grøn og blå stue i biografen" | Førskolebørn skal opleve filmfortællinger. Pædagogerne skal igennem kursusforløb lære børn at bruge inspirationen fra filmfortællingen til oplevelser i legen.                                       |
| <b>Odsherred Teaterskole</b><br>"Teater som fortælleværktøj"   | Med udgangspunkt i et eventyr skal børn lære at bruge teatrets værktøjer gennem vejledning af professionelle skuespillere, dansere, performere og instruktører.                                      |
| <b>Slagelse Musikskole</b><br>Uden titel   | Musiske oplevelser for børn og voksne i daginstitutioner med undervisere fra seminarier og musikskolen som igangsættere.   |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Børn og ungekoncerter<br/>Daginstitutioner</b></p> <p>”Der var engang....<br/>Fortællingen om<br/>Trommetroldens<br/>hemmelighed”</p> | <p>Institutioner skal forberedes gennem CD med sange og historien om Trommetrolden som skal være udgangspunkt for børns egne fortællinger. Efterfølgende besøges institutionerne af musikere, hvor fortælling, sange og danse indgår i en workshop. Afslutningen er en koncert på institutionen, hvor børnenes egen fortælling om Trommetrolden indgår.</p> |
| <p><b>Dansens Hus</b></p> <p>”Dans et eventyr”</p>  | <p>En professionel danser vil sammen med børn gennem dans og leg skabe et danseeventyr.</p>   |
| <p><b>Nr. Jernløse Børnegård</b></p> <p>”Hvor kommer ordene fra?”</p>   | <p>I samarbejde med en kunstpædagog skal børn tegne og male scener fra et eventyr. Børnene præsenteres for forskellige materialer og farver.</p>  |
| <p><b>Børnehaven Mariendal</b></p> <p>”Titel fra H. C. Andersens eventyr”</p>   | <p>Projektet sigter på at styrke sproget og sprogforståelsen hos danske og tosprogede børn gennem at ”fremstille” et eventyr gennem sang, musik, leg, dekoration og billedkunst.</p>  |
| <p><b>Den levende børnekultur,<br/>Holbæk</b></p> <p>”Sommerkoncerter for børn”</p>   | <p>Projektet har til hensigt at udbrede kendskabet til forskellige musikgenrer ved at kombinere sange og fortællinger. Børnene skal møde kunstnerne live.</p>   |
| <p><b>Sorø Bibliotek</b></p> <p>”Den gode historie”</p>   | <p>Bibliotek hyrer en ”huskunstner” der dels skal fortælle historier, der tager udgangspunkt i Sorø Bys historie, og dels skal være inspirator for hvordan børn og pædagoger kan arbejde med fortællingen.</p>  |

## Bilag 2

Delprojekterne indplaceret under fire overskrifter alt efter hvordan de anvender fortællingen i formidlingen. Projekter fremhævet med fed udgør rapportens cases.

| Formidlingsprojekter i Vestsjællands Amt   | Fortællingen i centrum | Værket i centrum | Institutionen i centrum | Aktiviteten i centrum |
|--|------------------------|------------------|-------------------------|-----------------------|
| Vestsjællands Kunstmuseum<br>”På sporet af fortællingen i kunsten”   |                        | X                | X                       |                       |
| Holbæk og Omegns Museum<br><b>”Historier i rum og tid”</b>   | X                      |                  | X                       |                       |
| Odsherreds Kulturhistoriske Museum<br><b>”Alle tiders oldtid”</b>  |                        |                  | X                       |                       |
| Holbæk og Omegns Musikskole<br>”Rundt i eventyret”   |                        |                  |                         | X                     |
| Amtscentralen, Det Danske Filminstitut, lokale biografer<br><b>”Med rød, grøn og blå stue i biografen”</b> |                        | X                | X                       |                       |
| Odsherred Teaterskole<br><b>”Teater som fortællerværktøj”</b>  |                        |                  |                         | X                     |
| Slagelse Musikskole<br>”Historieværkstedet”  |                        | X                |                         | X                     |
| Børn og ungekoncerter<br>”Der var engang.... Fortællingen om Trommetroldens hemmelighed”                   | X                      |                  |                         | X                     |

|   |   |   |  |   |
|---|---|---|--|---|
| Dansens Hus<br>”Dans et eventyr”                            |   |   |  | X |
| Nr. Jernløse Børnegård<br>”Hvor kommer ordene fra?”         |   |   |  | X |
| Børnehaven Mariendal<br>”Titel fra H. C. Andersens eventyr” | X |   |  | X |
| Den levende børnekultur<br>”Sommerkoncerter for børn”       |   | X |  |   |
| Sorø Bibliotek<br>”Den gode historie”                       | X |   |  | X |

| Formidlingsprojekter i Vejle Amt  | Fortælling som form | Fortælling som formidling af et værk | Fortælling som indgang til kunst- og kulturinstitutionerne | Fortælling som anledning til iscenesættelse af egen udfoldelse |
|---|---------------------|--------------------------------------|--|--|
| Vejle Museum<br>”Manden, kufferten og dens hemmelige indhold”                     |                     |                                      | X  |  |
| Komediehuset i Horsens<br>”Udviklingsprojekt om formidling af kunst og kulturarv” |                     | X                                    |  |  |
| Horsens kunstmuseum og Billedskolen<br>”De små etuder”                            |                     | X                                    |  | X  |
| Børnehaven Lærkereden   |                     |                                      | X  | X  |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| ”Ravningebroen”   |   |   |   |   |
| Giveegnens Museum<br>”Kulturarven formidlet gennem to fiktive karakterer”     |   |   | X |   |
| Børnekulturgruppen<br>c/o Vamdrup bibliotek<br>”Børn sætter musik til farver” |   |   |   | X |
| Kolding Kommune<br>”Hvis statuer kunne tale...”                               |   | X |   | X |
| Vejle Bibliotek<br>”Eventyrlig dans og musik”                                 | X |   |   | X |
| Museet Trapholt<br>”Kunstoplevelser sammen”                                   |   | X | X |   |

## **Fortælling mellem børnekultur og børns kultur**

Fortælling som formidlingsform for 3-6 årige

Af Gitte Balling

### **Udgivet af**

Børnekulturens Netværk

Nyhavn 31 E

1051 København K

Tlf. 33 73 42 03

E-post: [bkn@boernekultur.dk](mailto:bkn@boernekultur.dk)

[www.boernekultur.dk](http://www.boernekultur.dk)

Center for Kulturpolitiske Studier

Danmarks Biblioteksskole

Birketinget 6

2300 København S

Tlf. 32 58 60 66

E-post: [dsh@db.dk](mailto:dsh@db.dk)

[www.db.dk](http://www.db.dk)

### **Forside**

Adman Kommunikation Aps

**ISBN-nr.: 87 87882 58 2**

Elektronisk ISBN-nr.: 87 87882 59 0

© Forfatteren. Der må citeres fra rapporten med kildehenvisning

Rapporten kan rekvireres via Børnekulturens Netværkssekretariat på tlf. 33 73 42 03, på e-post [bkn@boernekultur.dk](mailto:bkn@boernekultur.dk) eller downloades på [www.boernekultur.dk](http://www.boernekultur.dk).