

Drama som æstetisk læreproces.

- et udviklingsprojekt i indskolingen 2004/2005

**Af Projektholder lektor MA Merete Sørensen
og lektor Inge Duelund Nielsen
Roskilde Pædagog seminarium
CVU Sjælland**

Med støtte fra SL og BUPL 's Forsknings og Udviklingsfond

Forord

Dette projekt baser sig dels på Hansjörg Hohrs og Malcolm Ross's teorier om æstetiske læreprocesser, dels på lektor i dramapædagogik Gavin Boltons forståelse af drama som erkendelsesfag. Af hensyn til forståelsen har vi derfor indledningsvist valgt at lave en udredning af dele af disse teorier af relevans for projektet. Dette teoriafsnit er placeret i rapportens kapitel 1 og er i store træk inspireret af Merete Sørensens universitetsopgaver fra masteruddannelsen på DPU. Med kapitel 2 starter den egentlige projektrapport, som i princippet kan læses uafhængigt af de indledende teoriafsnit.

Rapporten er på baggrund af fælles drøftelser primært skrevet af projektholder Merete Sørensen. Enkelte afsnit er skrevet af Inge Duelund Nielsen.

Rapporten må ikke uden forfatterens medviden videreformidles og fotokopieres.

Hele teorigrundlaget bag kapitel 1 er nøjere beskrevet og udfoldet i kommende bog om Æstetiske Læreprocesser af Benny Austring og Merete Sørensen. For henvisning til forlaget og distribuering kontakt Merete Sørensen på mail : merete.soerensen@rossem.dk

Kapitel 1. Teoretisk forankring

Ved Merete Sørensen

Såvel selve udviklingsprojektet som denne rapport bygger i sin grundforståelse på nyere æstetik- og dramateori. Vi har derfor valgt her indledningsvist at redegøre for vore teoretiske afsæt.

Del 1 Æstetikteoretisk forankring

1.1

Hvad er æstetik

Hansjörg Hohn (Hohn 1996) giver i sine tekster et anvendeligt bud på en moderne æstetikforståelse. Han definerer her det æstetiske ved hjælp af følgende teser:

1. Det æstetiske er skabt og tilsigtet form

Skabt og tilsigtet form betyder, at formen er menneskeskabt ud fra en række valg med en bestemt kommunikationshensigt, og er således ikke tilfældig. Dette udelukker symptomatiske og naturlige former fra at være æstetiske. En solnedgang, fuglenes sang, spontan latter eller gråd er ikke æstetiske udtryk. De er ikke tilsigtede og rummer ingen kommunikationshensigt. Betydningen er symbolsk, hvis den er menneskeskabt og intenderet. Det æstetiske aspekt er et formspekt.

2. Skabt og tilsigtet form er udtryk for en tanke

"I den grad formudtrykket formulerer en sand tanke¹, er der tale om et symbol, et sanseligt symbol" (Hohn 96 side 4). At formen er udtryk for en tanke betyder, at formen bevidst skildrer en oplevet relation mellem subjekt og verden og mellem delkomponenterne i verden. Det er således ikke eksempelvis moderen som konkret person, barnet skildrer i en leg, men den følelsesmæssige relation, de har til hinanden. Med begrebet 'sanseligt symbol' mener Hohn, at formudtrykket taler til

¹ Hohn forstår her tanke bredt som et udtryk for såvel emotion som kognition, dette uddybes i afsnittet om særlige erkendelsesformer i det æstetiske.

emotionerne gennem sanserne. At tanken er sand betyder, at symbolet som et udtryk for subjektets relationelle oplevelse af verden føles sand.

3. Tilsigtet form kan udtrykke det usigelige²

Usigeligt vil sige, at det drejer sig om tanker og kundskaber, som man ikke er i stand til at sætte ord på og således indfange i diskursivt sprog³. Den sidste tese underbygges yderligere i en fjerde tese:

4. Usigeligheden kan skyldes (a) kognitive og socio-emotionelle forhold, (b) egenskaber ved erkendelsens genstand

(a) Med kognitive forhold mener Hohr den enkeltes kognitive udviklingsniveau, dvs. evne til abstraktion og diskursiv sprogbrug. Med socio-emotionelle forhold menes, at den erfaring, der som en tanke udtrykkes i det æstetiske symbol, kan være ubevidst for skaberen selv. At tanken er ubevidst kan skyldes, at den er førbevidst, undertrykt, samfundsmæssigt tabuiseret eller fortrængt. Igennem den æstetiske mediering af det usigelige bliver vi i stand til at reflektere⁴ over og kommunikere om det, vi ellers ikke ville kunne tale om.

(b) Med erkendelsens genstand mener Hohr det tema af sansede oplevelser af verden, som man gennem den æstetiske mediering fokuserer på. Disse sansninger er et udtryk for subjekt-i-verden-oplevelser i alt sin modsætningfyldte kompleksitet.

Det kan dreje sig om oplevelser, som for os selv fremstår tavse, uklare og fragmenterede, og om emner som for eksempel kærlighed, hvis emotionelle betydning ikke kan reduceres til diskursiv formulering: *"I oplevelsen (mødet med det æstetiske) opstår kunnskapen om verdens sanselige fylde og struktur"* (Hohr1966)

At formulere kompleksitet for her igennem at skabe sammenhæng og mening i sanseindtrykkenes mængde af enkeltdata og at kommunikere om de emotioner, der knytter sig hertil, er de væsentligste funktioner ved det æstetiske. Det, der skaber det æstetiske udtryk, er relationen mellem de enkelte delelementer i udtrykket, som spiller sammen og giver et helhedsorienteret billede.

I HansJorg Hohrs med fleres moderne opfattelse af æstetik, gør man altså op med såvel det romantiske kunstsyn og forståelsen af æstetik, som læren om det skønne, som med det at forstå det æstetiske som al sanselig erkendelse.

Æstetik har således ikke længere at gøre med, om noget er smukt og tiltalende eller ej.

Men skal nu forstås som de sanselige symbolske former, som i dette tilfælde kunstneren fortolker verden i og udtrykker sig igennem. Billeder og symboler som har til hensigt at kommunikere med tilskuerens følelser gennem dennes sanser.

Sammenfattende kan jeg nu med Hohr definere æstetikbegrebet således:

Æstetik er menneskeskabt, kulturelt kodet, tilsigtet symbolsk form, der opleves gennem sanserne og taler til følelserne. Et æstetisk udtryk er helhedsorienteret, en symbolsk fortolkning af os selv og verden. der rummer en kommunikationshensigt.

² Hohr pointerer forskellen på det usigelige og det implicite på følgende måde: "Det usigelige er usigeligt, men det implicite er kun usagt.

³ Diskursivt sprog skal forstås som et sprog, der danner udsagn om verden præget af årsagssammenhæng, logik og kronologi, og som bruger begreber til at definere begreber med.

⁴ Reflektere skal forstås bredt som en bearbejdningsproces af såvel emotionel som kognitiv karakter.

1.2 Æstetik og socialisering

HansJörg Hohr beskriver de særlige socialiseringsfunktioner i det æstetiske ud fra en kritik af det herskende kundskabssyn. Dette kundskabssyn er ifølge Hohr præget af et dualistisk menneskesyn, hvor de psykiske erkendelsesprocesser deles op i tanke på den ene side og følelse på den anden. Til hver af disse knyttes begreber om mentale processer. I den første drejer det sig om ydre erfaringer omsat til tanke gennem italesættelse og analyse. Begreber, der knytter sig hertil, er bevidsthed, diskursivt sprogbrug, objektivitet og analyse. I den anden, følelsens domæne, er det det ubevidste, intuitionen, æstetikken og subjektiviteten, der er i spil. Erfaringsdannelsen er her associeret med følelse. De to områder har ifølge Hohr ikke ligeværdig status i samfundet, idet objektiviteten og analysen rangerer højere end følelse og subjektivitet. ”Denne sortering baserer sig på en værdisætning, hvor tanke er det positive og følelse det negative” (Hohr 1996, side 16) Måden, vi forstår det æstetiske på, er således ikke bare et erkendelsesteoretisk, men også et politisk problem. Ifølge Hohr baserer vores viden om verden sig på tre erfaringsformer⁵, der alle relaterer til hinanden:

- A. Den mest grundlæggende og omfattende er *følelsen*, dvs. de sanselige og emotionelle erfaringer, vi erhverver os gennem vores direkte møde med verden.
 - B. Den anden, *oplevelsen*, betegner vores direkte møde med kulturens sanselige symbolsystemer, med æstetikken.
 - C. Den sidste, *analysen*, betegner en emotionel nedtonet erfaringsdannelse, som fremstår via reflekteret tænkning i diskursiv sprogbrug, teori og videnskab.
- Disse tre erfaringsformer er sideordnede og repræsenterer hverken stadier eller et hierarki.

I socialiseringen manifesterer de sig i en bestemt rækkefølge men følger os livet igennem som primære erkendelsesveje. Bevægelsen fra sansning til analyse er en bevægelse i retning af stadig større emotionel neutralisering og abstraktion.

Sammenfatning

Sammenfattende kan man sige, at Hohr præsenterer os for en erkendelsesteori af fænomenologisk karakter, der med det æstetiske som bindeled sammenholder følelsen af verden, den æstetiske mediering og analysen i en indbyrdes afhængighed. Hohr påpeger imidlertid selv, at det æstetiske ”...ikke kun er en mellemstation mellem følelse og analytisk tænkning, men er en særegen erfaringsform som er uerstattelig. Det repræsenterer helheden i en oplevelse af verden og gør at den ikke smuldrer fra hinanden i usammenhængende fakta bidder” (Hohr 1996 side 25).

Æstetikken som læringsform bliver hermed afgørende i erkendelsesprocessen som redskab til at

- **italesætte førsymbolske erfaringer og gøre disse til genstand for kategorisering og refleksion**
- **samle og italesætte fragmenterede oplevelser i en meningsfuld helhed**
- **italesætte det usigelige**
- **udvikle subjekt-i-verden viden**

1.3 Hvad er en æstetisk læreproces

En æstetisk lærerproces kan altså forstås som den udviklings og læringsproces, man kan åbne sig for og fokusere på gennem æstetisk virksomhed. Æstetisk virksomhed betyder aktivt arbejde med at udtrykke sig gennem æstetisk symbolsk form, eksempelvis drama og tegning.

⁵ Hohr er i sin teori om de forskellige erfaringsformer særlig inspireret af Alfred Lorentzers socialiseringsteori.

Den viden vi mennesker har om os selv og verden, er primært erhvervet gennem sansede oplevelser. Disse oplevelser kan være umiddelbart tilgængelige for diskursivt sprogbrug. De kan være førsproglige, ubevidste og fortrængte.

Hele denne "vidensbank" kan gennem symbolsk former der taler til følelserne, åbnes, udtrykkes og bearbejdes.

Det er i denne omformning (mediering) af sansede oplevelser til æstetiske udtryk, den æstetiske lærerproces finder sted.

Ved at bearbejde oplevelser og viden gennem symbolsk æstetisk form, genoplever, bearbejder og erkender man nye aspekter af sig selv og verden.

Gennem æstetiske udtryksformer kan vi således sætte "billeder" på tavs viden og ubevidste erkendelser. Disse bliver herigennem italesat og tilgængelig for refleksion og ny erkendelse.

Selve den æstetiske virksomhed rummer nye følelsesmæssige oplevelser, der igen danner grobund for nye æstetiske erkendelser.

'En æstetisk læreproces er en proces hvor man i gennem æstetisk mediering omsætter sine følelser og oplevelser til sanselig, symbolsk form, for herigennem at bearbejde og kommunikere om tavs viden.

1.4 Æstetiske Læreprocesser og Følelsesintelligens

Malcolm Ross udviklede i begyndelsen af '80erne i samarbejde med Witkin en fælles teori for de æstetiske fag (Ross og Witkin 78-84). Med udgangspunkt i Winnicots teori om mennesket som splittet mellem en indre og en ydre verden, kritiserer Ross skolesystemet for at være ensidigt rettet mod subjektets ydre verden og argumenterer således:

"Dersom kravene om tilpassing til den ytre verden blir for store og ikke gir rom til den indre, subjektive verdens uttryksbehov, bliver mennesket fremmed for sig selv" (Braanas 1994 side 198).

For at modvirke dette peger Ross på en opprioritering af de æstetiske fag. Disse varetager nemlig ifølge Ross den indre verden og giver den enkelte mulighed for gennem æstetisk virksomhed at udvikle sig følelsesmæssigt, eller udvikle, som Witkin formulerer det, *intelligens of feeling*.

At være følelsesintelligent betyder her at forstå sig selv som subjekt i verden, at anerkende sin egen indre verden som en integreret del af den ydre og på baggrund heraf være i stand til at handle følelsesmæssigt hensigtsmæssigt. Ross kalder dette 'subjektrefleksivt'⁶.

I forståelsen af udviklingen af følelsesintelligens bygger han på begreber fra Piaget. På samme måde som Piaget beskriver barnets kognitive adaptation som en vekselvirkning mellem assimilation til eksisterende indre skemaer og akkommodation af disse i forhold til omverden, mener Ross, at der findes tilsvarende indre strukturer (skemaer), som organiserer følelserne. Disse strukturer bygges op i en adaptationsproces gennem stadig mere nuancerede følelseserfaringer. Det er disse indre skemaer, der styrer vore handlinger. At være følelsesintelligent betyder således ikke at reflektere over sine følelser, men at have så veludviklede indre skemaer, at subjektet intuitivt handler hensigtsmæssigt.

Den følelsesmæssige adaptation sættes i gang af en indre ubalance, som opstår, når vi oplever situationer, der ikke passer ind i vore etablerede følelsesstrukturer. Ubalancen giver subjektet en impuls til at handle. Denne handling kan enten være reaktiv eller refleksiv. Et reaktivt handlingsmål

⁶ Følelsesintelligens er altså en udvidelse af Hohrs begreb 'subjekt-i-verden viden', idet det indebefatter, at denne viden vil kvalificere subjektet til i højere grad at handle følelsesmæssigt hensigtsmæssigt.

er at frigøre subjektet for indre spændinger. At råbe op og slå i bordet er således reaktive handlinger. En subjektrefleksiv handling er en handling, hvor man gennem et symbol (overgangsobjekt) i æstetisk virksomhed italesætter og bearbejder den oprindelige følelsesmæssige impuls. Gennem den subjektrefleksive handling får man mulighed for at bearbejde følelsesmæssig ubalance og derved assimilere og akkommodere dem i nye følelsesstrukturer (skemaer), hvorved man således udvikler sin følelsesmæssige intelligens.

Malcolm Ross formulerer det således: ”Aktivering av et ufullstendig mønster gjør os urolige og vi må på en eller anden måde uttrykke denne forstyrrelsen hvis vi skal befri os for spenningen. Driften eller impulsen til at handle ekspressivt er det midlet vi har til at gjenoprette likevekt i vårt følelssystem. Hvis vår uttrykshandling kaster litt lys eller bringer litt ny erkjenelse inn i et ufullstendig mønster, da føler vi en tilfredsstillelse og vi fremstår som mer beviste, som mer os selv” (Ross 1978, s. 53).

Drivkraften for subjektet kan forstås som en søgen efter mening og som en søgen efter balance i forståelsen af på den ene side subjektets egen indre verden og på den anden side den ydre verden, det er indlejret i, samt relationerne herimellem. Materialet, som bearbejdes gennem en æstetisk læreproces, er kropsligt lagrede følelser og oplevelser af verden - i samspil med viden om og impulser fra den faktuelle verden.

Opsamlende kan jeg nu konkludere, at

- **æstetisk virksomhed italesætter den indre verden**
- **følelsesmæssige erfaringer organiseres i indre strukturer**
- **ubalance i de indre strukturer sætter en subjektrefleksiv æstetiske virksomhed i gang**
- **subjektrefleksiv æstetisk virksomhed kan udvikle følelsesintelligens**

Del 2. Dramateoretisk Forankring

1.5 Drama som fag

Drama som fag er et forholdsvis ungt fagområde, der opstod i begyndelsen af det 20. århundrede, og som har sine rødder i såvel teaterkunst som i barnets leg. Termen drama er afledt af det græske ord 'dromena', som betyder en (betydningsfuld) religiøs handling af mimisk karakter.

Moderne drama som vi kender det på pædagogseminariet i dag har rødder tilbage til den tidlige dramapædagogik. Denne var inspireret af John Deweys (1954) tese om mennesket som handlende væsen. I følge denne udvikles alt læring gennem handling, 'learning by doing', som Dewey selv formulerede det. Praktiske og æstetiske aktiviteter har således ifølge Dewey omfattende læringsmæssig betydning, ikke som særskilte fagområder, men som 'methods of life'. Siden har dramapædagogikken i takt med den øvrige pædagogiske teori været præget af:

En reformpædagogisk forståelse. Brian Way (1971) beskrev her som én af de første drama som et system af procesorienterede øvelser, der havde til formål at give den enkelte deltager mulighed for at udvikle sig til et 'helt' menneske.

En emancipatorisk forståelse, repræsenteret ved Boal (1977), der i sit arbejde med frigørende teater ønskede at bevidstgøre deltagere og publikum for herigennem at stimulere dem til at bryde deres samfundsmæssige undertrykkelse.

En kognitiv forståelse, repræsenteret ved Gavin Bolton (1978), der sammenholder rolleleg og drama, og taler for at anvende drama som et redskab til at bearbejde og begribe sig selv i verden.

En æstetisk forståelse, repræsenteret ved Malcolm Ross (1978), der i sin fælles teori for de æstetiske fag fremhæver, hvordan arbejdet med drama kan anvendes som et redskab til at udvikle følelsesintelligens.

En ny reformpædagogisk forståelse, repræsenteret ved Keith Johnstone (1995), som i sine værker beskriver, hvordan deltagerne i hans særlige intuitive improvisationsdrama udvikler iboende sociale kompetencer, kreativitet og spontanitet.

En nykunstpædagogisk forståelse, repræsenteret ved David Hornbrook, (1991), der i sine tekster gør op med primært reformpædagogikken, men også med samtlige tidligere dramateoretikere. Han argumenterer for en kunstpædagogisk forståelse af drama, hvor deltagerne gennem arbejde med traderede teaterformer tilegner sig forståelse for teatret som kunstform.

Den brede dramaforståelse, som den historiske udvikling repræsenterer, har gennem de senere år ført til en vis begrebsforvirring, der har udkrystalliseret sig i særligt to divergente forståelser: Én, hvor termen drama fungerer som et paraplybegreb for en lang række af personlighedsudviklende øvelser med afsæt i reformpædagogikken, og én, hvor begrebet drama mere snævert bliver knyttet til agering.

Dette projekt tilslutter sig og bygger på sidstnævnte afgrænsede og dermed langt mere præcis dramaforståelse, der knytter begrebet drama til ageringen i den dramatiske fiktion: *"Skal vi kunne kalle noe for drama, må der være en fiksjon til stede. Det å fremstille symbolske handlinger i dramatiske spill, er og blir kjernen i teaterkunsten og i dramafaget"* (Sæbø 2003, s. 21).

Drama i denne forståelse kan således afgrænses til udelukkende at rumme aktivitetsformer, der har det til fælles, at de på en eller anden måde implicerer agering. Kernen i den dramatiske fiktion bliver således, at deltagerne agerer i rolle i en fysisk handling i en bestemt fiktiv kontekst.

Fiktionselementet manifesterer sig som tilsigtet symbolsk form og er således et æstetisk udtryk. Grundelementerne i den dramatiske fiktion er rum, forløb (fabel) og figur, og de enkelte øvelser og spil udvikles altid i et spænd mellem disse. For yderligere at præcisere disse formkarakteristika, som i følge Sæbø er rammesættende for og selve kernen i den dramatiske fiktion, har jeg i det følgende valgt at lave en kort gennemgang:

Figur

Med figur menes den rollefigur, den enkelte deltager i den dramatiske fiktion skaber og fremstiller gennem agering. Rollefiguren repræsenterer en anden end deltageren selv, en fiktiv figur. Selv om man således i den dramatiske fiktion evt. spiller sig selv, er man som rollefiguren ikke sig selv i den 'virkelige' verden, men en aktør, der ager sig selv i en fiktiv kontekst⁷. De primære virkemidler i dette rollearbejde er aktørens krop, stemme og indlevelse. Man kan sige, at aktøren i en eller anden grad identificerer sig med rollefiguren og gennem krop og stemme eksternaliserer og kommunikerer denne identifikation.

Rum

Med rum menes det fiktive rum, hvori rollefiguren agerer. Rum skal her forstås ikke alene konkret fysisk, men yderligere kontekstuelt rammesættende. Dette fiktive rum skabes primært ud fra en forestilling om rummet, som materialiserer sig gennem rollefigurens fysiske handlinger. Sekundært skabes det fiktive rum gennem indretning af det fysiske rum, hvori spillet foregår, gennem scenografi og regi. Den måde man indretter det fysiske rum på kan således fungere som rammesættende faktor i konstruktionen af det fiktive rum.

⁷Vygotsky beskriver, dette forhold i en fortælling om hvordan to piger, der er virkeligheden er søstre, leger, at de er søstre. I denne leg agerer de ikke sig selv som søstre, men rollefigurer, dvs. fiktive søstre. Vygotsky skriver, at de gennem denne leg undersøger søsterskab som en art abstraktion (Lev Vygotsky 1971).

Forløb

Rollefiguren i det fiktive rum agerer og bruger sin krop og stemme til at udtrykke sig igennem, hvilket indebærer, at rollefiguren handler. Rollefiguren handler i situationen ud fra en fiktiv motivation, som relaterer sig til samspillet i den fiktive kontekst. Sammenhængen i disse handlinger repræsenterer fiktionens forløb⁸.

De enkelte delforløb og det eventuelle hovedforløb i den dramatiske fiktion indebærer et eller flere problemer. Det er disse problemer, der driver og motiverer rollefigurerens handlinger. Historierne, der fortælles i drama, har således det til fælles, at de beskriver fiktive personer, der handler i fiktive rum med at løse fiktive problemer. Man kan sige, at den dramatiske fiktion i sin natur er problemorienteret.

Tid

Den sidste dimension i den dramatiske fiktion er tiden. Det drejer sig om den fiktive tid, hvori forløbet udspiller sig. Handlingen kan være kronologisk fremadskridende, for en stund fastfrosset eller springe frem og tilbage i (historisk) tid. Den fiktive tid manifesterer sig for det første gennem rollefigurens handlinger, for det andet gennem spillets dramaturgi, for det tredje gennem scenografi og regi.

Virkemidlerne – dramaturgiske valg

Den dramatiske fiktions formsprog består af en række virkemidler, der skaber betydning og giver fiktionen liv. Disse kategoriseres oftest således:

- a) **Spænding:** Spændingen kan etableres som en forventning i forhold til handlingen, i forhold til persontegningen og i forhold til spillestil m.m.
- b) **Kontrast:** Kontrasterne i formsproget kan bruges til at fremhæve forskelle og ligheder og herigennem understrege fiktionens symbolske betydninger.
- c) **Symbol:** Symbolsk brug af rekvisitter, effekter og handlinger, kan bruges til at understrege særlige merbetydninger.
- d) **Rytme:** Rytmen i den dramatiske opbygning og spillestilen kan bruges til at fremhæve følelser og understøtte spænding og symbolik.

Drama og teater

Drama som fag refererer til teatret som kollektiv kunst, og den skabende og kommunikative proces i drama foregår således hyppigst som en gruppeaktivitet, hvor dramaholdet arbejder sammen om at skabe fælles æstetiske udtryk. For at skabe en dramatisk fiktion kræves som minimum en deltager der agerer i rolle og skaber form, og en deltager/tilskuer, der iagttager og konsoliderer formen. Drama og teater kan imidlertid i forhold til drama som fag forstås som to adskilte, men dog dialektisk forbundne hovedområder.

På den ene side drama hvor dramagruppen arbejder i egen kontekst og kommunikerer internt, på den anden side teater, hvor dramagruppens kommunikationshensigt retter sig ud over egen kontekst mod et udenforstående publikum.

⁸ I faglitteraturen har flere forskellige termer været anvendt til at beskrive dette, mest almindelig er termen 'fabel'. Haugsted (1991) argumenterer for at erstatte den traditionelt anvendte term fabel, idet han mener, termen kan være for upræcis i forhold til arbejdet med eksempelvis åbne improvisationer, hvor handlingselementet ikke nødvendigvis forholder sig til en narrativ struktur. Jeg er enig med Haugsted i disse refleksioner og tilslutter mig hermed hans terminologi.

Janek Szatkowski⁹ har defineret forskellen på drama og teater på følgende måde (Szatkowski 1985, s. 143):

Den teatrale fiktion:

Personen A spiller rollefiguren A* i en fiktiv kontekst. A er på samme tid sig selv og sin figur bevidst. Personen B er publikum og ser på.

Den dramatiske fiktion:

Personen A spiller rollefiguren A*, og personen B spiller rollefiguren B* i en fælles, fiktiv kontekst. De er begge sig selv og figurerne bevidst på én gang. De er hinandens publikum.

Den æstetiske fordobling:

Igangsætter Janek Szatkowski lægger i sine tekster vægt på dramas særlige karakter af kollektiv fiktion, i hvilken der udvikles, hvad han kalder, 'den æstetiske fordobling'. Med dette begreb mener han, at den æstetiske læreproces i drama - i modsætning til mere solistiske udtryksformer - er dobbelt, dvs. at de enkelte deltagere løbende i processen komplementerer hinandens formudtryk, hvorved nye former og ny indsigt udvikles. Det særegne er således, at personer i rolle kommunikerer i rolle i bevidsthed om både sig selv, den anden og rollefigurerne. Herigennem får hver enkelt deltager mulighed for at spejle sig i og reflektere over de reaktioner, vedkommende oplever på sin rollefigurs handlinger.

Disse handlinger påvirkes imidlertid samtidig af medspillernes spejling, refleksion og handling, hvorved nye handle- og refleksionsmuligheder opstår. Uddybet betyder dette, at når en rollefigur spiller sammen med en anden rollefigur, skaber de hinanden samtidig med, at de personer, der spiller rollefigurerne, i en spejling af såvel hinanden som figurerne skaber sig selv. Den æstetiske fordobling repræsenterer således i virkeligheden en tredobbelt bevidstheds-tilstand, hvor deltagerne oplever:

- 1) at være i og kommunikere i rolle
- 2) at betragte sig selv og de andre i rolle
- 3) at betragte og kommunikere med hinanden ude af rolle.

Den viden om verden, som etableres i æstetisk form under en dramaprocess, løfter sig derfor fra det subjektive gennem det intersubjektive hen imod det almene¹⁰.

Drama og teater som kunstnerisk udtryk

Teatret som kunstform rummer elementer af en række andre kunstformer. Billedkunstneriske udtryksformer genfindes således eksempelvis i scenografien, poesi og prosa i den dramatiske tekst, ligesom musik og dans ofte anvendes som en integreret del af den sceniske fremstilling. For en teoretisk forståelse af drama som æstetisk læreproces vender jeg mig i første omgang til Gavin Bolton, som på epokegørende vis (Bolton 1979 og 1984) præsenterer et bud på en decideret dramapædagogisk epistemologi, der bygger på kognitiv psykologi, og som kan korrespondere med Hohrs og Ross' æstetikforståelse.

⁹ Janek Szatkowski: Når kunst kan bruges (1985).

¹⁰ Vi ser her endnu analogi i forhold til Boltons teori.

1.6 Bolton. Drama som æstetisk læreproces

Bolton tager i sin forklaringsmodel udgangspunkt i Piagets og Vygotski teorier om børns erkendelsesudvikling gennem rollelegen, idet han løfter rollelegens potentiale fra børneperspektivet til at rumme dramatisk virksomhed for børn, unge og voksne. Han påpeger, at selve kernen i rollelegen er identisk med kernen i alt dramatisk arbejde, nemlig ageringen i fiktionen, eller som Bolton udtrykker det: 'Make-believe play'.

I denne dramatiske fiktion forgår der handlinger og læring på flere forskellige niveauer på samme tid. Bolton deler disse op i en ydre kontekstuel handling, som han kalder 'external action' og en indre subjektivt handling, 'internal action' (Bolton 1979, s. 19).

External action er på den ene side den aktuelle konkrete handling, eksempelvis et barn, der bader sin dukke, på den anden side den eksternaliserede mentale fiktive handling, i dette tilfælde moderen, der bader sit barn: "*The external action of make-believe play, therefore, is the juxtaposition of two concrete worlds. One does not replace the other: both are present and interdependent*" (Bolton 1979, s. 19).

Barnet opnår herigennem dels en sansemotorisk erfaring i forhold til den konkrete fysiske handling med vand og sæbe, dels en assimilerende læring i forhold til den eksternaliserede fiktive handling. Barnet udvikler således i external action færdigheder og viden i forhold til såvel den konkrete som den fiktive kontekst. Barnet bruger i sin fiktive handling symbolske objekter¹¹ og symbolske handlinger til at repræsentere handlinger og objekter fra konkret virkelighed. Ved i symbolsk form at kunne fastholde erfaringer om verden ude af kontekst bearbejder og kategoriserer barnet disse og udvikler evne til abstrakt tænkning¹².

Internal action betegner de indre mentale processer samspillet mellem konkret og fiktiv kontekst afføder. Disse består af ubevidste søgeprocesser, som repræsenterer barnets følelsesmæssige motivation og hermed legens følelsesmæssige tematik.

Hvis et barn i rollelegen med dukken eksempelvis skælder voldsomt ud på den, kan denne handling være motiveret af barnets følelsesmæssige ubalance i forhold til en forståelse af kompleksiteten i magt- og kærlighedsrelationen mellem mor og barn¹³. Barnet udtrykker og bearbejder gennem legen sin ubevidste følelsesmæssige værdsættelse af verden. Barnet udtrykker således det usigelige. Bolton kalder denne følelsesmæssige værdsættelse, som han mener er determinerende for barnets læring, for 'appraisal'. Appraisal kan oversættes til følelsesmæssig værdsættelse i en art følelsesmæssig forforståelse¹⁴. Jeg vælger imidlertid her på grund af oversættelsens manglende præcision at anvende det engelske begreb. Barnet udtrykker sine appraisals i symbolsk form gennem den dramatiske fiktion, hvor dramatiseringens dialektiske forhold til konkret kontekst giver barnet mulighed for at spejle, bearbejde og udvikle disse.

¹¹ Vi ser her en parallel til Winnicotts overgangsobjekt-teori.

¹² Bolton er i denne forståelse stærkt inspireret af Vygotsky: "*From the point of view of development, the fact of creating an imaginary situation can be regarded as a means of developing abstract thought*" (Bolton 1984, s. 553).

¹³ Vi ser her en parallel til Ross beskrivelse af den følelsesmæssige impuls. Bolton vedkender sig imidlertid ikke dette slægtskab med den samtidige dramateoretiker.

¹⁴ I den norske oversættelse hos Braanaas oversættes begrebet med 'holdning'. Dette er i hvert fald i forhold til den danske betydning af begrebet misvisende. Begrebet holdning betyder i almindeligt dansk sprogbrug 'synspunkt, mening eller indstilling' (Danskordbogen, Systime 1999) - og har at gøre med en på én gang refleksiv og normativ tilgang til et emne. I Boltens betydning handler det ikke om beviste synspunkter, men om en ubevidst følelsesmæssig værdsættelse.

Drama som læring

Bolton beskriver den særlige læring i drama som en udviklingsproces, hvori man på Brecht'sk¹⁵ vis træder ud og ind af fiktionen, det ene øjeblik sansende, det næste reflekterende, for herigennem at udvikle en stadig dybere og mere kompleks forståelse af sig selv og verden: *"So play is not only being. It uses the form of being in order to explore being. Essentially, therefore, play is directed towards abstraction"* (Bolton 1979, s. 22).

Læringen foregår ved, at man i den dramatiske fiktion kan genkalde sig her og nu oplevelsens kvaliteter, samtidig med at fiktionens distance løfter oplevelsen fra en ren sanselig til en reflektiv erkendelse. Man kan sige, at man i denne læreproces tænker uafledigt bevæger sig imellem Hohrs tre kategorier, følelse, oplevelse og analyse, for på den måde at belyse et tema. Samspillet med de øvrige deltagere i fiktionen bevirker, at den enkelte deltager kan spejle og modificere sine appraisals. Den væsentligste læring i drama består ifølge Bolton netop i muligheden for at udvide og ændre den enkeltes appraisal i forhold til det valgte tema:

"It is a change in the value given to a situation or concept, a change in "appraisal", the affective aspect of which appears to be sufficiently shared by members of the group for it to provide a common reference point" (Bolton 1979, s. 38).

Den centrale læring bliver således som hos Ross bearbejdelsen og udviklingen af subjektets følelsesmæssige kodning, hvor igennem den følelsesmæssige forståelse og følelses-intelligensen udvikles.

Ikke alle temaer er i følge Bolton egnede til denne form for dramatisering. Det drejer sig således udelukkende om temaer, der har at gøre med de områder, deltagerne knytter følelsesmæssige værdier til. Materialet til dramatiseringer skal altså hentes med afsæt i deltagerens livserfaringer og afspejle selve det at være menneske i verden. Bolton mener således, at faktuel viden, som vi kender den fra naturvidenskaberne, ikke er egnet materiale til dramatisering.

Metodisk vælger Bolton primært at arbejde med improviserede spil¹⁶. Han tager afsæt i et tema, der som oftest er valgt af dramagruppen. Ved hjælp af en indledende indspørings-teknik segmenteres temaet, og et spil kan gå i gang.

Gennem forskellige perspektivskift i improvisation, indlagte øvelser og en særlig teknik, hvor læreren træder i rolle, udfoldes tematikken på det indre niveau, samtidig med at spillets forløb udvikles på det ydre niveau. Disse spil kan i Boltons regi vare fra en halv time til flere dage.

Der er både undervejs i spillet og afslutningsvis evalueringer, således at oplevelsen ikke bliver udelukkende sanselig, men også giver mulighed for refleksion.

I denne dramaform er igangsætteren ret styrende. Efter et indledende temavalg skaber hun med afsæt i segmenteringen rammerne for den dramatiske fiktion. Derefter er det hendes opgave løbende at bibringe improvisationen dramatisk udvikling gennem indførsel af teater- elementer som spænding, kontrast, symbol og ritual.

Man kan meget firkantet sige, at deltagerne spiller rollerne i de rammer, igangsætteren i samspil med gruppen har sat, og med de mål, igangsætteren har opstillet. Igangsætteren producerer primært form, mens deltagerne primært oplever gennem form¹⁷.

Skønt Boltons foretrukne dramaform er af improvisatorisk karakter, afviser Bolton ikke at arbejde med teater i pædagogiske sammenhænge: *"Det virker sannsynlig at alle barn i alla aldre kan få noe*

¹⁵ Den tyske dramatiker Bertolt Brecht udviklede en særlig teaterstil, hvori han benyttede sig af at bevæge sig ud og ind af fiktionen ud fra en den tænkning, at publikum ikke alene skulle føle og opleve i teateret, men i lige så høj grad reflektere. Metoden, der baser sig på en bevidst distancering, kaldes 'verfremdung' (Braanaas 1999).

¹⁶ *Dette udelukker ikke arbejdet med tekster, hvis bare tekstene bruges som springbrett for nye betydningsfulle oplevelser for eleverne"* (Bolton 1984, s. 189).

¹⁷ I sit praktiske dramaarbejde er Bolton inspireret af sin samtidige, Dorothy Heathcote (Liz Johnson 1984).

ut av en dramatisk som tilsvare barnets "se på meg mamma", dersom dette har vokst ut av en opplevelse som i utgangspunktet er verd at ha med seg.

At være i formen contra at uttrykke sig gjennom formen

Bolton mener, at en hvilken som helst dramatisk aktivitet prinsipielt rummer to forskjellige tilstande ud fra to modsatrettede intentioner, den enkelte aktør kan befinde sig i:

a. 'Experiential mode' – 'Intention to be'

Denne tilstand indebærer en flowpræget¹⁸ fordybelse i fiktionen, hvor aktøren oplever sig som værende rollefiguren og herigennem opnår en indlevelse, en følelsesmæssig forståelse af de fiktive begivenheder. Der er således her fokus på, hvilke følelser aktøren gennemlever i kraft af de konkrete handlinger i fiktionen. Disse følelser skal ikke forstås som oprindelige og subjektsreaktive, men som subjektsrefleksive følelser, der udspringer som et resultat af en abstraktion, men som ikke desto mindre af aktøren opleves som sande: "*The emotional response, in a game, play and in drama is a response to an abstraction, to a "bracketing – off" from living, and it can be just as intense – possibly even more intense for knowing it is a second order experience, one can "release" one's grieving, for example, in a way one would not do in the actual event*" (Bolton 1984, s. 106).

Fokus er i denne tilstand på de indre oplevelser, aktørens handlen fremkalder i fiktionen.

b. 'Performance mode' – 'Intention to describe'

Denne tilstand indebærer en distanceret forholden sig til rollen, hvor aktøren ønsker at beskrive de følelser, rollefiguren gennemlever i den dramatiske fiktion. Det handler således om at kommunikere om rollen til medspillere og til et udenforstående publikum. Denne kommunikative beskrivelse vil i rendyrket form bestå af udelukkende formteknisk tegngivning. Man kan sige, at følelsen i forhold til experiential mode repræsenterer et verbum, hvor følelsen i forhold til performance mode repræsenterer et adjektiv.

Fokus i denne tilstand er på ved hjælp af teatrets formsprog så præcist som muligt at kommunikerer om fiktionen.

Bolton påpeger dog, at begge tilstande skal forstås som værende afhængige af hinanden i et kontinuum, hvor aktørerne i den dramatiske fiktion på dialektisk vis veksler mellem de to tilstande: "*There are two contrary orientations, pulling in the direction of either "being" or "describing". Neither of these is pure; their relationship is dialectical, each having within itself an element of the other*" (Bolton 1984, s. 124).

Det drejer sig således om to dialektisk forbundne modsatrettede tilstande, som i en eller anden grad altid samtidigt er til stede i den dramatiske fiktion. Hovedvægten kan imidlertid lægges i enten den ene eller den anden tilstand. Arbejdet med drama vil eksempelvis kunne have hovedvægt på experiential mode, og arbejdet med at producere en teaterforestillinger vil omvendt være præget af performance mode. Med baggrund i en forståelse af drama som læring prioriterer Bolton imidlertid, at deltagerne så længe som muligt befinder sig i experiential mode, idet den følelsesmæssige identifikation i denne tilstand er en forudsætning for, at deltagerne kan udvikle deres appraisals. Mens indstillingen hos deltagerne i et dramaforløb således primært skal være en intention om at være i fiktionen, skal igangsætterens hensigt primært være at skabe fiktionen. Igangsættereren må således for at kunne styrke deltagerne fordybelse i experiential mode være i stand til at anvende de dramatiske virkemidler til løbende at bibringe spillet dramatisk udvikling gennem indførsel af teaterelementer som spænding, kontrast, symbol og ritual.

¹⁸ Den amerikansk-bulgarske psykolog Mihaly Csikszentmihaily beskriver 'flow' som en tilstand, hvor man er så engageret i en aktivitet, at alt andet syntes uden betydning. (Csikszentmihaily 1991).

Det er målet, at deltagerne i denne dramaform som børn i egne rollelege oplever, at aktiviteten bærer målet i sig selv. Deltagerne vil således i følge Bolton i det vellykkede dramaforløb føle en tilfredsstillelse ved at lege med, gennemleve og fremstille en fiktiv virkelighed¹⁹.

Drama som kollektiv læring

I børns egne rollelege vælger børnene selv legens tema ud fra en indre følelsesmæssig motivation. Dette betyder, at to børn kan lege sammen under et fælles tema ud fra forskellige motivationer. Legens følelsesmæssige dimension vil således ikke nødvendigvis korrespondere, og dette betyder ifølge Bolton, at legens læringspotentialer ikke bliver udnyttet optimalt. Han anbefaler derfor en dramaform, der fungerer som en fælles fokuseret læreproces, ud fra følgende præmisser:

- a) Et fælles valgt fokus som gruppen kollektivt identificerer sig med.
- b) Kongruente appraisals.
- c) Ascendens af det kollektive niveau over det individuelle
- d) Fiktionen skal rumme følelseskvalitet.²⁰

Ud fra disse præmisser mener Bolton, at dramagruppen skal arbejde med en fælles tematik, hvor de enkelte deltageres appraisals skal være overensstemmende. Hvis en gruppe har valgt at arbejde med temaet mobning, er det således gruppens fælles vurdering af mobning som problem, der har forrang for den enkeltes subjektive forståelse af fænomenet.

Ikke desto mindre skal dramaarbejdet rumme følelseskvalitet, hvilket betyder, at fiktionen skal tale til den enkeltes følelser, således at denne kan investere sin egen følelsesmæssige erfaringsbank i processen. Dette indebærer, at den deltager, som ud fra sine erfaringer ikke umiddelbart kan genkende de følelser, fiktionen repræsenterer, må investere en lignende følelse i processen i stedet: *"The level that moves the experience towards drama, the collective level, is characterised by its special quality of feeling, its sharing, its ascendancy over personal levels and its congruence with objective meaning"* (Bolton 1978, s. 38).

For at kunne skabe den særlige følelseskvalitet i det æstetiske arbejde må deltagerne ifølge Bolton under igangsætterens ledelse kunne arbejde med det dramatiske formsprog i en vekselvirkning mellem experiential mode og performance mode - på et så højt abstraktions- og koncentrationsniveau, at det dramatiske arbejde for den enkelte og gruppen vækker en følelsesmæssig respons.

I det fælles fokuserede dramaarbejde kan deltagerne i et samspil mellem den konkrete virkelighed, temaet repræsenterer, i en intersubjektiv spejling udvikle forståelse af så vel appraisals som konkret virkelighed, eller med et Høhr-begreb udvikle subjekt-i-verden viden:

"The central learning area in drama involves some kind of adjustment in the subjective meaning, a change in "felt value" in respect of something in the objective world. Learning in drama represents a growth in personal knowledge" (Bolton 1978, s. 90).

Fiktionens beskyttelse

Som en konsekvens af den stærke følelsesmæssige respons, rollefigurens handlinger i fiktionen kan vække hos deltagerne, påpeger Bolton nødvendigheden af, at igangsættereren er opmærksom på, hvilke krav hun kan stille til deltagerne. Hvis det valgte tema har en karakter, der vækker uhensigtsmæssigt kraftige følelser, kan det være nødvendigt, at drama- pædagogen vælger at anvende en form for beskyttelse af deltagerne - ikke imod fiktionens følelsesmæssige kraft, men i deres arbejde i denne: *"The notion of protection is not necessarily concerned with protecting*

¹⁹ Bolton referer i denne forståelse til barnets iboende skabertrang, som Peter Slade (1974) har beskrevet det.

²⁰ Med følelseskvalitet menes en intensitet, der gør det muligt for deltagerne at genfremkalde og bearbejde følelser og oplevelser. Dette forudsætter en følelsesmæssig fokusering i experiential mode.

participants from emotion, for unless there is some kind of emotional engagement nothing can be learned, but rather to protect them into emotion“ (Bolton 1984, s. 128).

Bolton peger på særligt tre måder hvormed igangsættereren kan beskytte deltagerne i fiktionen:

1. Arbejdet i performance mode
2. Arbejde med indirekte tilgange til temaet, f.eks. ved at
 - belyse temaet ved at fokusere på kontekstuelle omstændigheder
 - arbejde med distancerede roller, eksempelvis eksperter
 - arbejde med analoge situationer
3. Arbejde med projekterede udtryksformer
 - øvelser, eksempelvis mime
 - dukker
 - scenografi

Opsummering

- Dramatisk mediering rummer mulighed for samtidig tematisk læring på et ydre kontekstuel niveau og et indre subjektivt niveau.
- Det subjektive niveau repræsenterer subjektets følelsesmæssige appraisal til temaet.
- Gennem den dramatiske mediering af appraisals, kan disse gøres til genstand for spejling, refleksion og modificering.
- Handlingen i den dramatiske fiktion fremstår som et kontinuum af fordybet indlevelse i experiential mode og distanceret kommunikation i performance mode.
- Vekselvirkningen mellem fordybelse og distance rummer mulighed for følelsesmæssig og kognitiv refleksion.
- Kvaliteten af den æstetiske læreproces i drama er afhængig af graden af indlevelse.
- Graden af indlevelse er afhængig af kvaliteten af de anvendte formsprog.
- Den æstetiske læreproces i drama er kollektiv.

Sammenfatning

Boltons teoriset repræsenterer en dramaforståelse, som korresponderer med Hohrs epistemologi. Boltons teoretiske analyse af dramas slægtskab med børns spontane rollelege og den heraf følgende argumentation for dramas læringspotentiale med referencer til kognitiv psykologi virker overbevisende og fremstår her som en konkretisering af Hohrs teori om læringspotentialet i den æstetiske mediering.

Boltons grundige redegørelse for de forskellige læringsniveauer i formarbejdet og de pædagogiske konsekvenser heraf virker ligeledes velargumenteret. Særligt virker analysen af deltagerens indstilling i dramarbejdet, både i forhold til graden af fordybelsen i formarbejdet og i forhold til deltagerens følelsesmæssige tilgange til de indholdsmæssige temaer, særdeles anvendelig.

I Boltons forståelse af drama som redskab til at udtrykke og bearbejde usigelige appraisals ser vi en klar parallel til Hohrs æstetiske epistemologi, ligesom vi i hans beskrivelse af subjektets drivkraft i den skabende proces ser sammenhænge med Malcolm Ross' forståelse af æstetisk virksomhed som redskab til følelsesmæssig erkendelse.

Hvilke særegne potentialer rummer drama som æstetisk læreproces?

I Drama anvender deltagerne egen krop og stemme som primært redskab for den æstetiske mediering. Den æstetiske mediering i drama rummer derfor på den ene side særlig mulighed for, at deltagerne aktiverer kropsligt forankret tavs viden, på den anden side særlig mulighed for at

deltagerne på egne krop oplever og genoplever følelsesmæssige forståelser af verden for herigennem at udvikle ny kropsligt forankret erkendelse. Drama som æstetisk mediering rummer derfor særlig mulighed for at deltagerne udtrykker det usigelige.

Den æstetiske læreproces, som denne mediering repræsenterer, giver mulighed for samtidig læring på et ydre kontekstuelt og et indre subjektivt niveau.

Samtidig giver dramas kollektive karakter og den æstetiske fordobling deltagerne i den dramatiske fiktion mulighed for mangesidig spejling, refleksion og perspektivering i en proces, hvor den subjektive forståelse bevæger sig gennem den intersubjektive hen i mod den almene. Drama som æstetisk læreproces rummer således særligt komplekse og mangesidige læringspotentialer, der giver særegen mulighed for at udvikle facetteret subjekt-i-verden viden og følelsesintelligens.

Metodiske og indholdsmæssige konsekvenser

Metodisk må drama som æstetisk læreproces tage afsæt i:

- Et fælles etableret potentielt rum.
- Improvisatorisk skabende arbejde, der foregår som en dialektisk søgeproces, hvor form og indhold beriger hinanden i en søgen efter et fælles udtryk.
- Et tema og en motivation, der giver deltagerne mulighed for at investerer egne følelser og erfaringer i processen.
- Et kontinuum mellem ”performance” og experiential mode.
- En vekselvirkning mellem arbejde i og ude af fiktiv kontekst.
- En legende tilgang.

Indholdsmæssigt kan drama tage afsæt i alt, hvad der omhandler det at være menneske i verden. Indholdet skal tage udgangspunkt i deltagernes oplevelser af verden og skal kunne opleves såvel kognitivt som følelsesmæssigt relevant.

Kapitel 2. Projekt Beskrivelse

2.1 Baggrund

Projektet tager sit afsæt i vores arbejde som lektorer ved pædagoguddannelsen, hvor vi gennem mange år både praktisk og teoretisk har arbejdet med at udvikle metoder til at anvende drama som æstetisk læreproces i forhold til det pædagogiske praksisfelt. Igennem dette arbejde har vi oplevet betydningen af æstetisk virksomhed i forhold til børns udvikling og læring. Særlig i forhold til børnehave og indskolingsalderen er der teoretisk belæg for, at æstetiske læreprocesser kan rumme en enestående og uerstattelig erfaringsform (Hohr 1998).

Det har derfor undret os, at opdage at drama og andre æstetiske læreprocesser imidlertid kun i ringe grad er afprøvet og implementeret i indskolingsregi.

Vi har yderligere gennem vore studerende og gennem samarbejde med praksisfeltet erfaret, at pædagoger, der arbejder i indskolingen sammen med lærerne i klassen - såkaldte skolepædagoger - her kan have svært ved at finde deres særlige og fagspecifikke rolle. Lærernes rolle og status i skolesystemet er både hævdunden og velbeskrevet, hvorimod pædagogernes rolle og status i dette samarbejde ofte fremstår uklar og ubeskrevet. Dette kan skyldes at skolepædagogen repræsenterer et helt nyt arbejdsfelt, der som sådan stiller nye krav til samarbejde og pædagogisk didaktisk tænkning. En tænkning som efter vores opfattelse i skrivende stund endnu ikke er færdigudviklet.

Et belæg for, at skolepædagogens rolle som medarbejder i undervisningstiden kan opleves som et nyt og vanskeligt håndterbart arbejdsfelt, kan aflæses af de interviews, vi indledningsvis foretog med en række skolepædagoger. Pædagogerne blev her bedt om at sætte ord på, hvordan de selv opfattede deres rolle og særlige kompetence i arbejdet som skolepædagog.

Vi har i det følgende forsøgt at opsummere de væsentligste og gennemgående træk fra disse interviews, hvor pædagogerne om sig selv udtaler at:

- Vi er gode til at skabe relationer
- Vi er gode til at forklare børnene, det læreren gennemgår på en anden måde.
- Vi er gode til én til én kontakt
- Vi er gode til at observere
- Vi bringer viden om barnet fra skolen med over i SFO'en og skaber derved helhed for barnet.

Det er bemærkelsesværdigt at ingen af pædagogerne nævnte rollen som igangsætter som en del af deres arbejde i skolen. Yderligere er det påfaldende at skolepædagogerne betragtede undervisningstimerne primært som lærernes ansvar og sig selv primært som en art "assistenter" i undervisningen. I følge pædagogerne er der generelt en tendens til, at pædagogerne har lavere status i forhold til skolen som arbejdsplads end lærerne.

Dette forhold kan bunde i flere forskellige faktorer. Dels den forholdsvis korte tid arbejdsfeltet har eksisteret i og den heraf følgende mangel på traditioner og præcedens. Dels den iøjnefaldende mangel på en institutionel beskrivelse og italesættelse af pædagogernes særlige rolle som deltager i undervisningen. Og endelig en heraf følgende uddannelsesmæssig mangel på konkrete pædagogisk didaktiske metoder som pædagogen kan anvende i forhold til deres arbejde i klassen.

På baggrund af ovennævnte problematikker har vi med dette projekt ønsket at sætte fokus på at udvikle konkrete redskaber til den særlige rolle i leg og læring, som skolepædagogen forventes at skulle opfylde. Pædagogen som igangsætter af drama som æstetisk læreproces i skolen er vores bud på såvel ny pædagogisk tænkning som didaktik.

2.2 Projektets Mål

Målet med projektet var

- at afsøge og udvikle didaktiske metoder til hvordan pædagoger, som arbejder i indskolingen, kan anvende drama som æstetisk læreproces til at udvikle de deltagende børns sociale kompetence og følelsesintelligens.
- at skabe rammer for en praksisnær kompetenceudvikling i forhold til de deltagende pædagogers igangsætningsdidaktik og faglige identitet.
- at udvikle undervisningsmateriale omkring pædagogens rolle som igangsætter af æstetiske læreprocesser i drama.
- at skabe et fælles tredje for børn, lærere og pædagoger i indskolingen og herigennem styrke pædagogernes og lærernes samarbejde.
- Som sidegevinst at kunne styrke pædagogernes status i det konkrete samarbejdet med lærerne, og at det fælles projekt således vil kunne fungere som en metode til brobygning mellem de deltagende faggrupper

Ideen har været at udvikle metoder som pædagogen i klassen vil kunne anvende til at -

- Udvikle børnenes evne til abstrakt tænkning ved at lade som om.
- Udvikle børnenes koncentrationsevne ved at skulle fastholde fiktionen.
- Udvikle børnenes evne til at lytte til hinanden.
- Udvikle børnenes fantasi og kreativitet ved at arbejde skabende.
- Udvikle følelsesintelligens empati og social kompetence empati ved at indgå i fiktionen og anerkende hinandens bud.

Hensigten med projektet var at udvikle et koncept samt et undervisningsmateriale, pædagogen som igangsætter kan anvende i indskolingen. Der var derfor fokus på pædagogen som igangsætter og leder af æstetiske læringsforløb. Det var hensigten at resultatet af undersøgelsen skulle kunne bidrage til at forny undervisningen på seminariet, således at denne i højere grad lever op til de nye krav, skolen som arbejdsfelt for pædagoger stiller.

2.3 Teoretiske afsæt

Det teoretiske afsæt er hentet i nyere æstetik teori særligt inspireret af Hans Jorg Hohr, Robert Whitkin og Malcolm Ross. (se kapitel 1) Fælles for disse teoretikere er en forståelse af æstetisk virksomhed som et redskab til udvikling af intersubjektiv forståelse af sig selv i verden. Whitkin og Ross kalder dette for udvikling af følelsesintelligens. En væsentlig del af udviklingen af følelsesintelligens kan paralleliseres til Gardners udvikling af inter- og intrapersonel intelligens. Med andre ord er det de æstetiske læreprocessers ærinde at give barnet redskaber til, at bearbejde subjektive oplevelser af verden i symbolsk form, for herigennem at få en større forståelse af sig selv og verden. Barnet kan herigennem bl.a. udvikle følelsesintelligens, empati og social kompetence. De anvendte metoder er primært hentet fra procesorienteret og skabende drama. Formmæssigt har vi taget afsæt i den dramatiske fiktion og bl.a. arbejdet med inspiration fra eventyr idet eventyret som fiktionsrum er særlig velegnet til i symbolsk form at bearbejde børns følelser og tanker i ly af ”fiktionens beskyttelse.

2.4 Baggrund for valg af drama som æstetisk læreproces

I projektet havde vi på forhånd valgt at fokusere på drama som æstetisk læreproces.

Baggrunden for dette er en forståelse af procesorienteret drama som særlig velegnet til arbejdet i indskoling, på grund af dramarbejdets særlige kropslige karakter, den kollektive arbejdsform og det nære slægtskab med børns egne rollelege. Yderligere rummer drama i kraft af den enkeltes følelsesmæssige identificering med de forskellige roller et særligt potentiale i forhold til udvikling af sociale kompetencer og følelsesintelligens (For en teoretisk forankring se kapitel 1).

I det dramapædagogiske arbejde går leg og læring naturligt hånd i hånd

Når man i drama spiller sammen, og eksempelvis lader som om man har fiktive rekvisitter, usynlige kæledyr eller måske selv er prinsesser, kan dette kun lade sig gøre, fordi gruppen og den enkelte vælger at anerkende fiktionen. En anerkendelse hvor man vel at mærke ikke alene forholder sig til sin egen personlige fiktion, men i lige så høj grad den andens og kollektivets. Det at lade som om, at kunne fastholde og anerkende en fiktion er en forudsætning for alt dramarbejde, og det er netop her i børnenes fælles arbejde med udvikling og anerkendelse af fiktionen, at dramas særlige erkendelsespotentialer kommer i spil. Når det enkelte barn og gruppen etablerer, fastholder og anerkender fiktionen, foregår der en abstraktionsproces, hvor barnet udvikler sin evne til at tænke løsrevet fra konkret virkelighed, til at systematisere og fortolke, og til at kommunikere om det, man har fortolket. Med andre ord udvikler barnet gennem den dramatiske fiktion sin evne til at bearbejde, begribe og kommunikere om verden. Dette foregår yderligere i en dialog med de andre gruppedeltagers fiktioner, hvorved der opstår en æstetiske fordobling, hvor den enkelte på en og samme tid er tilstede i og udenfor fiktionen og hermed bliver i stand til at spejle sine egne fortolkninger af verden i de øvrige gruppedeltagers.

Kort opridset kan man sige, at de pædagogiske potentialer ved drama som æstetisk læreproces er, at børnene her får mulighed for:

- at udvikle, empati, fantasi, kreativitet og kropsbevidsthed
- at udvikle selvfølelse, selvtillid og sociale kompetencer
- at bearbejde oplevelser og indtryk såvel reflektivt som æstetisk
- at udtrykke sig med krop og stemme og kommunikere æstetisk
- at udvikle sprog og abstrakt tænkning.
- at udvikle følelsesintelligens.

2.5 Igangsætterens rolle

Igangsætterens rolle var i forhold til vores projekt helt central, i og med projektets mål var at udvikle metoder som pædagogen vil kunne anvende i forbindelse med igangsætning af dramapædagogiske aktiviteter i klassen.

Imidlertid drejede det sig ikke kun om at pædagogen skulle have kendskab til en række anvendelige metoder, men yderligere at pædagogen skulle beherske en række personlige kompetencer.

Det drejede sig i vores projekt primært om at kunne have et anerkendende blik for og på børnene, selv at kunne mestre en vis form for kreativitet og improvisations evne, selv at kunne trives i dramaets fiktive verden, og sidst men ikke mindst at have gennemslagskraft til at kunne lede forløb og sætte rammer for børnene. Prioriteringen af disse kompetencer, som det i øvrigt ligger uden for

dette projekts rammer fuldt at udvikle, hænger sammen med karakteren af det drama-pædagogiske arbejde som projektet baserer sig på.

I forhold til vores projekt var de æstetiske erkendelsesmæssige aspekter i fokus. Når man arbejder med drama som æstetisk erkendelse, er det afgørende for kvaliteten, at den æstetiske virksomhed udspringer af den enkelte deltagers egne følelser og tanker. Dette betyder, at dramaforløb såvel som teaterforestillinger skal vokse frem i en vekselvirkning mellem igangsætterens og børnenes ideer og tanker. Helt konkret betyder det eksempelvis, at børnene undervejs i et dramaforløb tilbydes et fiktivt rum, hvor igangsætteren overordnet sætter rammer for handlingen, men ikke for hvorledes disse fortolkes eller udvikles.

Hvis man som igangsætter skal kunne mestre at skabe drama og teater ud fra deltagerens ideer, må man have en veludviklet improvisationsevne, der sætter én i stand til at kunne navigere i en vis form for kaos. Man må således undervejs i processen løbende kunne støtte op om og bygge videre på deltagerens ideer.

Derudover må man have et så solidt kendskab til teatrets formsprog, at man vil kunne hjælpe deltagerne med at sætte struktur og form på ideerne.

Igangsætteren skal være den kompetente voksne, der kan lege med, men som samtidig i dette samspil med Vygotskijs²¹ ord hele tiden skal kunne løfte samspillet op i nærmeste udviklingszone. Igangsætteren skal således hele tiden være mindst ét skridt foran sine deltagere. Hun skal kunne spille roller på et rimeligt avanceret niveau, kunne improvisere og skabe rammer. Hun skal med andre ord kunne fungere lige som mesteren i en mesterlære.

Afgørende er det yderligere at igangsætteren som idéudvikler og animator kan smitte med engagement.

Da vi i vores projekt ikke kunne forvente at de deltagende pædagoger på forhånd var i besiddelse af samtlige ovennævnte kompetencer, valgte vi som projektledere i første fase af projektet selv at forestå rollen som igangsættere. Dette var et nødvendigt valg, i og med at vi måtte afprøve, om de valgte metoder som sådan ville kunne anvendes som en æstetisk læreproces i klassen, uden hensyn til om pædagogen eventuelt var i besiddelse af de nødvendige forkundskaber.

I løbet af vores projekt viste det sig, efterhånden som pædagogerne selv overtog større og større dele af forløbene, at de langt hen af vejen allerede var i besiddelse af og yderligere fik videreudviklet de nødvendige kompetencer.

2.6 Fakta

Projektet forløb på to skoler i Holbæk Kommune i det følgende beskrevet som Skole 1 og Skole 2 i en første, to anden og en tredje klasser. Vi som projektledere arbejdede sammen med børn, pædagoger og lærere i klassen en formiddag ugentligt i 6 uger samt nogle dage i løbet af en 2 ugers periode omkring et teaterprojekt. I 6-ugers perioden arbejdede vi i hver klasse i ét modul svarende til ca. 90 minutter.

Skole 1.

Beliggenhed:

Skole 1 var en skole i byens vestlige udkant centreret i en slags landsby med børn fra et boligområde udelukkende bestående af villaer samt fra oplandet i landdistriktet omkring byen.

Størrelse:

530 børn i 0. – 9. klasse 20 – 22 pædagoger. 37 lærere

²¹ Lev Semononovich Vygotskijs teori om nærmeste udviklingszone beskriver, hvordan en samarbejdspartner, der er på et højere udviklingsniveau, i leg kan løfte den enkelte mod dennes nærmeste udviklingszone. "Det som barnet udfører i dag i en samarbejdssituation, kan det udføre selvstændigt i morgen." (Vygotskij '74).

Projektklasser:

2. klasse: 26 børn

3. klasse: 22 børn

Skole 2.**Beliggenhed:**

Skole 2 var en decideret byskole i den østlige del af byen i et område med villaer og en del lejligheder i socialt boligbyggeri.

Størrelse:

820 børn i 0. – 9. klasse samt en specialafdeling

30 pædagoger, 89 lærere

Projektklasser:

1. klasse: 30 børn

2. klasse: 26 børn

Indskolingen på begge skoler.

For begge skoler gælder det, at der i kraft af en kommunal beslutning siden 1/8 2001 har været ansat pædagoger i indskolingsklasser i halvdelen af timerne. Dette betyder, at der i gennemsnitligt 12½ time om ugen er både en lærer og en pædagog til stede.

Pædagogen arbejder sine 12,5 timer i den enkelte klasse hvilket ofte er mere end den enkelte lærer. Yderligere følger hun også børnegruppen i SFOén hvorved hun bliver den gennemgående person i forhold til børnegruppen.

Forberedelsesfaktoren for pædagogerne i indskolingen er: 1,33. (Der beregnes således 33 minutters forberedelsestid til 100 minutters konfrontation. Hvis pædagogen er alene med børnene i indskolingen er forberedelsesfaktoren 1,5. Beregningen for pædagogens arbejde i SFO er anderledes.).

Forberedelsesfaktoren for lærerne i indskolingen er: 1,5. (Der beregnes således 50 minutters forberedelsestid til 100 minutters konfrontation).

2.7 Projektforløb

Projektet forløb over følgende fem faser:

1 : Forberedelse

En indledende fase hvor vi som projektledere forberedte projektdesignet, udarbejdede tidsplaner og afholdt en række indledende kontaktmøder med de implicerede samarbejdspartnere.

2 : Opstart

I opstartsperiode afholdt vi dels en række forberedende møder, hvor hovedideen bag projektet blev præsenteret for de implicerede pædagogerne og lærere. Dels afholdt vi et kursus for implicerede pædagoger, der fungerede som en indføring i den teoretiske baggrund og de praktiske metoder som projektet ville tage sit udgangspunkt i.

3 : Procesdrama

Den første del af det praktiske projektarbejde handlede om procesorienterede dramaforløb. Arbejdet med procesdrama var planlagt til at falde i to dele:

A: En del hvor vi som projektledere deltog som igangsættere, og arbejdede praktisk-metodisk med børn pædagoger og lærere i en art eksperimentarium i klassen. Målet med denne periode var gennem konkrete undervisningsforløb i klassen i en art masterclass at indføre børn og pædagoger i anvendelsen af dramatisk formsprog. Hensigten var at afprøve kendte og udvikle nye metoder til at børnene kunne:

- lære at omsætte indtryk til udtryk
- udvikle kreativitet
- udvikle færdigheder indenfor anvendelse af dramatisk formsprog.
- udvikle følelsesintelligens og empati

B: En del hvor pædagogerne under supervision og med støtte fra os som projektledere selv afprøvede udvalgte metoder i praksis.

4: Teaterproduktion

Projektfase 2 var et fælles projektforsløb, hvor den enkelte klasses pædagoger og lærere arbejdede sammen om at producere en mindre teaterforestilling.

Denne projektfase blev indledt med et fælles kursus for deltagende pædagoger og lærere i skabende teaterproduktion. I resten af perioden, i ialt to uger, arbejdede pædagogerne og lærerne under støtte og supervision af projektlederne i klasserne med at udvikle og skabe hver deres forestilling ud fra børnenes ideer. Perioden blev afsluttet med at de fire forestillinger blev spillet på de to skoler, med de øvrige projektdeltagende klasser som publikum.

5: Evaluering

I løbet af projektet afholdt vi en række fyraftensmøder for de deltagende pædagoger og lærere.

Midtvejs i projektet samledes de deltagende pædagoger til en midtvejsevaluering.

Afslutningsvis afholdt vi et fælles evalueringssmøde for både pædagoger og lærere og supplerede med en spørgeskemaundersøgelse.

I forhold til børneevalueringer afholdt vi en række børneinterviews.

2.8 Metoder og sammenhæng

Den praktiske del af projektet forløb som tidligere beskrevet i to forskellige men dog sammenhængende perioder.

Fase 1: Procesorienterede dramaforløb. Denne periode løb over 6 uger, hvor der blev arbejdet med procesorienterede dramaforløb en gang om ugen i 2 timer i hver klasse.

Fase 2: Teaterproduktions forløb. Anden periode løb over en 2 ugers projektperiode, hvor der blev arbejdet med ud fra børnenes egne ideer at skabe en lille teaterforestilling, som afslutningsvis blev fremført for de øvrige projektdeltagende klasser.

1. Procesorienterede dramaforløb

I den første del af projektet var der fokus på pædagogen som igangsætter af drama som æstetisk læreproces i klassen som en del af i den samlede undervisning. Dette betød at pædagogens rolle og status i skoleregi var en central del af denne periode. Hensigten var at klassens lærere skulle deltage som observatører, for herigennem at få en forståelse for de særlige læreprocesser, som pædagogerne ville arbejde med i dramaforløbene. På grund af praktiske problemer med holdstørrelse og sygdom var det ikke muligt for alle klasserne at følge denne struktur i hele forløbet. I en enkelt klasse blev børnene i en periode delt i to hold, hvor lærerne ikke deltog, og i flere klasser forestod vi som projektledere hovedparten af forløbene.

2. Teaterproduktions forløb

Anden del af projektet var planlagt som et fællesprojekt, hvor pædagogerne og klassens lærerteam skulle arbejde sammen om at skabe en mindre teaterforestilling sammen med børnene. Hensigten med denne fase var at klasserne gennem skabende arbejde med en teaterproduktion formidle erfaringerne fra projektets første faser. Det var centralt i denne fase, at den skulle udspille sig som et ligeværdigt samarbejde mellem pædagoger og lærere. Det dramapædagogiske arbejde ville således kunne fungere som et fælles tredje for børn pædagoger og lærere, og få karakter af brobygning mellem de to faggrupper.

Imidlertid prioriterede vi i det konkrete projektforsløb en positiv særbehandling af pædagogerne, forstået på den måde at pædagogen dels havde et særligt ansvar for den dramapædagogiske forberedelse, dels havde en særlig vigtig rolle som spillende fortæller i forestillingerne. Vi vil i det følgende kort oplyse fokuspunkterne i de to forskellige perioder og beskrive hvilke metoder, vi havde valgt at afprøve i de to perioder

Kapitel 3. Procesorienterede dramaforsløb

3.1 forløbs strukturen

Fase 1 var overordnet inddelt i to underperioder:

a. En fase hvor vi som projektledere igangsatte en række dramapædagogiske forløb i klassen med børn og pædagoger som deltagere. Det dobbelte formål var her, dels at udvikle deltagerens dramatiske formsprog, kreativitet og evne til at omsætte indtryk til udtryk, dels at afprøve og udvikle nye metoder hertil. Det drejede sig især om, at børn og pædagoger gennem konkrete øvelsesforløb i klassen kunne blive introduceret til at anvende det dramatiske formsprog, i forhold til såvel konkrete fortolkninger af børnenes hverdagsliv som i forhold til eventyret som kontekst. Vi ville i denne fase afprøve kendte og udvikle nye dramapædagogiske metoder, og herudfra vælge de mest velegnede til næste fase.

b. En fase hvor pædagogen som igangsætter forsøgsvis skulle afprøve dele af de udvalgte metoder. Hensigten var, at de deltagende pædagoger i en vis grad selv skulle arbejde eksperimenterende i klassen under støtte og supervision af projektlederne. I praksis viste det sig lidt forskelligt i hvor høj de enkelte pædagogerne af forskellige praktiske årsager, selvstændigt fik afprøvet metoderne.

Fokuspunkterne:

Der var i hele perioden fokus på at udvikle metoder som pædagoger, der arbejder i indskolingen vil kunne anvende i forhold til at være igangsætter af æstetiske læreprocesser.

Første del handlede primært om metodeudvikling, andel del primært om hvilke kvalifikationer og kompetencer pædagogen som igangsætter i skoleregi skal være i besiddelse af, for at kunne anvende de udviklede metoder i praksis.

Struktur og metoder

Da vi ønskede at udvikle et sæt af metoder samlet i et særligt koncept, arbejdede vi i hele perioden med at indkredse en række metoder og øvelser ud fra en fast grundmodel til en dobbelt lektions dramaforsløb. (1 time 35 min)

Modellen blev opbygget efter, at den på den ene side skulle kunne rumme et hvilket som helst tema, på den anden side vekslede mellem kropsligt aktive og mere stillesiddende aktiviteter.

I nogle øvelser er der fokus på gruppen, i nogle på det enkelte barn, ligesom der i nogle øvelser er fokus på, at børnene giver impulser og agerer, mens der i andre er fokus på at de modtager impulser.

Vores mål var at udvikle børnenes kompetence i retning af at være lige så gode til at give impulser og ideer, som til at tage imod. De skulle både kunne give og tage.

Ud over at arbejde med en fast grundmodel og en række faste grundøvelser, arbejde vi hver dramalektion med et overordnet tema, eksempelvis en dag i Zoologisk Have eller eventyr.

3.2 Grundmodel for drama som æstetisk læreproces i skolen

- 1 : Indledning.
- 2 : Opvarmning Øvelse og lege som har karakter af fysisk og psykisk opvarmning
- 3 : Fortælling /fortællinger i forhold til temaet
- 4 : Øvelser og lege med udgangspunkt i fortællingen
- 5 : Rollevalg og figurarbejde
- 6 : Dramatisering af fortællingen.
- 7 : Opsamling. Tegning eller anden bearbejdning

ad 1: Indledning

Formålet med indledningsfasen var at samle børnene og etablere den særlige fælles fokusering, som var nødvendig for det følgende forløb. Det var her afgørende at etablere en form for fiktionskontrakt, hvor børnene og pædagogerne sammen skaber fiktionsrummet og etablerer en fælles overenskomst om at anerkende fiktionen hos hinanden. Dette foregik hovedsageligt ved småøvelser og dukkespil.

Denne fase var særlig nødvendig i de indledende forløb, hvor det drejede sig om at børnene blev indført i de metoder og teknikker, som vi ville arbejde med i de kommende forløb.

Det drejede sig primært om at etablere en grundlæggende respekt for fiktionen.

Et andet formål med indledningen var i en eller anden form at præsentere det tema, som dagens forløb var bygget op over. (For en uddybning og begrundelse for en tematisk fokusering se særskilt afsnit.) I denne fase vekslede børnenes rolle imellem at være tilskuer / iagttagere og selv at være aktivt bidragende.

ad 2 Opvarmning

Hensigten med opvarmningen var for det første at skabe en fælles fokuseret energi, og at inddrage hele kroppen som redskab for de æstetiske udtryk. Hvor børnene i indledningsfasen eksempelvis siddende i rundkredsen lod som om de tryllede imaginære mus frem i deres hænder, skulle de i opvarmningsfasen selv med krop og stemme agere musen. Opvarmning drejede sig altså om at ”stemme” krop og sind til det kommende dramatiske arbejde. Opvarmningen tilbød yderligere en mulighed for at bevæge sig fra det mere stillesiddende og mere individ fokuserede til en fælles fokuseret kropslig udfoldelse.

I denne fase var børnene i alle øvelser aktivt fysisk og psykisk på banen.

ad 3 Fortælling

Efter den fysisk aktive opvarmning, skiftede vi igen over til en mere stillesiddende aktivitet, fortælling, som foregik mens børnene sad i rundkreds på gulvet. Fortællingen blev udviklet ved at

igangsætteren i samspil med børnene fortalte en kort rammehistorie, hvori temaet indgik, og hvori der indgik mindst fire forskellige grupper af rollekarakterer. I denne fase fungerede igangsætteren som rammefortæller, mens børnene løbende deltog med ideer og forslag. Det var igangsætterens opgave gennem formsproglig kompetence indenfor fortællekunst og improvisation at inddrage børnenes ideer og i det hele taget fange, fastholde og videreudvikle deres koncentration og stemthed.

Ad. 4 Øvelser.

Hensigten med denne fase var at give børnene mulighed for at lege fortællingen igennem og dramatisere de forskellige rollefigurer. Alle børn skulle i denne fase have mulighed for rent kropsligt at afprøve de forskellige rollefigurer. Hvis der eksempelvis indgik en heks i fortællingen, skulle alle børn altså have haft mulighed for at prøve at agere hekse. Formålet var, at give børnene basis for at vælge, hvilken rolle de ønskede yderligere at fokusere på. For konkrete eksempler se afsnittet om grundøvelser.

ad. 5 Rollevalg og figurarbejde

Børnene skulle nu vælge den rolle, som de havde mest lyst til at agere. Ud fra disse valg blev børnene delt ind i mindre grupper. Det optimale antal grupper viste sig at være 4-6. Grupperne skulle nu ud fra en række dramatiseringsøvelser spille figurerne for hinanden. Det drejede sig her ikke bare om at være en heks, men måske en sur heks, en bange heks en sulten heks og så videre.

Igennem dette arbejde fokuserede børnene på en enkelt rollefigur, og hensigten var, at de herigennem udfordrede deres egen følelsesmæssige intelligens ved at forsøge at leve sig ind i rollefiguren. Når man eksempelvis agerer, at heksen er ked af det, kan selve spillet genfremkalde en personligt oplevet, men nu distanceret kropslig forankret følelse af at være ked af det .

Ikke som en virkelig følelse men som en symbolsk repræsentation for en følelse. Hvis man i dramaspillet kan forstå, hvorfor heksen er ked af det, har man taget et skridt i retning af at forstå, hvorfor man selv eller ens kammerater kan være ked af det i en bestemt situation.

Ad. 6 Dramatisering af fortælling

De enkelte gruppers figurarbejde samledes afslutningsvis i et fælles spil, hvor igangsætteren agerede spillende fortæller. Det vil eksempelvis sige, at igangsætteren startede en fortælling: ” *Der var en gang en gruppe hekse der boede i en skov*” De børn, som havde valgt at spille hekse, blev så kaldt frem på gulvet for at agere heksene. Fortælleren støttede nu børnene i spillet ved at uddybe rollerne, ud fra hvad børnene har valgt i øvelserne i fase 5 eksempelvis: ” *Heksene elskede at lege gemmeleg i skove og at spise snegle*” Børnene agerede så dette, og fortælleren fortsatte sin historie: ” men der var også nogle gange, hvor heksene var kede af det, det var når..... ” Fortælleren sluttede den lille scene med at fortælle, at heksene gik ind i deres hus for at lave heksesuppe. Heksene gik så ud af scenen igen. Herefter fortalte igangsætteren videre på historien: ” *En dag kom der en flok prinser ridende gennem skoven*” Nu blev de, som havde valgt at agere prinser, kaldt frem på scenen, hvor de spiller deres lille spil på samme måde som beskrevet for heksene osv.

På denne måde guider fortælleren børnene igennem spillet. Målet i denne fase var at binde børnenes gruppedramatiseringer sammen i en fælles historie, hvor alle i princippet skulle være ligeværdige bidragydere. Igen var der fokus på både selv at kunne give, men også på at kunne sidde og være positive og medlevende tilskuere til hinandens spil Det drejede sig om at etablere et fælles tredje, hvor alle ud fra en fælles motivation selv vælger at samarbejde.

Der er således fokus på at udvikle på den ene side følelsesintelligens gennem rollearbejdet, på den anden side yderligere en række sociale kompetencer gennem villigheden til at samarbejde, til at give og tage og anerkende fiktionen.

Ad. 7 Opsamling

Afslutningsvis var hensigten at bearbejde og fastholde de oplevelser børnene havde fået gennem dramaforløbet. Dette foregik dels ved dukkespil, hvor børnene genfortalte hele forløbet for igangsætterens hånddukke. Dels gennem opsamlende samtaler, og endelig gennem værkstedsagtige aktiviteter, hvor børnene hver især skulle tegne og farvelægge den rolle, de havde spillet i dramaforløbet.

Vi lagde her vægt på at skifte medie, det vil sige, vi bevægede os fra det kollektive medie, som drama er til et individuelt medie som tegning. I den individuelle bearbejdningsproces fik det enkelte barn mulighed for at lægge vægt på og bearbejde og udtrykke de delaspekter, som det selv havde fundet mest væsentlige i forløbet.

3.3 Øvelser og dramatiseringsmetoder.

I løbet af projektperioden arbejdede vi med at afprøve en række forskellige øvelser og dramatiseringsmetoder. Det viste sig hurtigt, at en vis gruppe af øvelser og metoder var særligt velegnede, til dramaarbejdet i klasselokalet, og vi valgte derfor at videreudvikle og udbygge disse til et sæt af grundøvelser, som vi byggede de følgende forløb op af.

Alle øvelser blev udvalgt efter følgende kriterier.

- at mange børn kan deltage samtidig.
- At de kan foregå på begrænset plads.
- At de rummer en form for agering.
- At de kan tilpasses et hvilket som helst tema
- At de er nemme at lære.
- At børnene syntes godt om dem.

Vi vil i det følgende kort redegøre for strukturen i disse grundøvelser og de særlige pædagogiske mål med hver enkelt.

3.4 Grundøvelser

1: Opvarmningsøvelser

Øvelserne i denne kategori er udvalgt efter at alle børn skal kunne deltage samtidig. At de rummer fysisk aktivitet og at de har en regellegs struktur. Formålet med disse øvelser var at skabe en fælles energi, sæt krop på fiktionen, samarbejde og at øve sig i at agere i et fælles forum, hvor ingen på noget tidspunkt skulle agere alene.

a: Stopdans

Stopdans er en leg, hvor alle agerer til musikken, og når musikken stopper, skal alle stå stille som statuer i ”frys²²” position. Alle spiller den samme fælles valgte rolle samtidig.

Der er ikke noget bestemt bevægelsesmønster, men alle skal spille det samme samtidig og improvisere bevægelsesmønstre og småspil frem indtil musikken stopper.

²² Frys betyder at stå helt stille uden at røre sig.

Når musikken starter igen vælges en ny fælles rolle

b: Farveladeleg.

Alle sidder i en kreds på stole. De får et kryds på hånden i en bestemt farve, således at børnene deles op i 4-6 grupper med hver deres farve. Alle sidder i rundkreds på stole. En i midten bestemmer, og når hun eksempelvis siger gul, skal alle med gule mærker bytte plads. Hvis hun siger farvelade, skal alle bytte plads. Personen i midten skal så prøve at få sig en plads, og en ny skal være i midten.

c: Her kommer vi.

Man deler gruppen i to hold, A og B, der har helle i hver sin ende af legelokalet. Hver gruppe skal nu finde på en figur, som den skal mime for det andet hold. Hold A er først og vandrer fra sin ende af lokalet, mens de råber ”Her kommer vi, her kommer vi, kan du gætte hvem vi er?” Når de når hen i en afstand af ca. en meter fra hold B, stiller de sig på en lang række, og hold A skal nu mime sine figurer for hold B, som skal forsøge at gætte, hvad det er, der bliver mimet. Når hold (B) gætter rigtigt, styrter hold A tilbage til deres helle. Hold B skal nu prøve at fange så mange som muligt fra hold A. De, der bliver fanget, går over på hold B, og det er nu deres tur til at mime for hold A.

d: Spejløvelser

Man arbejder to og to - eller flere i en gruppe. En fører bevægelserne den /de andre spejler så nøjagtigt som muligt. Det kan være en fordel at bruge musik til.

Man kan indføre et tema, så at den ene mimer eksempelvis en morgen situation, og den anden spejler, hvorefter vedkommende skal gætte, hvad de spejlede.

Spejløvelsen kan også foregå i en rundkreds, hvor alle spejler én. En deltager, der har været uden for døren, skal nu gætte, hvem der leder bevægelsen.

e: Popcorn

Alle sidder i en kreds på stole. Én står i midten.

Gruppen aftaler nu en række tre personers statuer, der skal illustrere f.eks. - popcornmaskine - Hotdog - Enlig mor - Elefant. Når alle ved, hvordan statuerne ser ud, starter legen.

Den i midten peger en person i kredsen ud. Vedkommende og de to på hver side af hende skal nu lave den statue, som personen i midten har bedt om, inden hun har nået at tælle til fem. Lykkes det ikke, eller er statuen forkert, skal den udpegede ind i midten. Det er nu hendes tur til at udpege en statue.

Man kan udvide med beskeden - gris - her er det helt forbudt at røre sig.

d: Dramatiseringsøvelser

Øvelserne i denne kategori er udvalgt efter at deltagerne på skift agerer, iagttager hinanden og spiller sammen. Yderligere er der lagt vægt på, at børnene får mulighed for at kunne arbejde med at afprøve og udvikle de enkelte rollefigurer. Formålet er at træne børnene i at omsætte indtryk til udtryk, at kunne udtrykke sig gennem dramatisk formsprog og at kunne give og tage. Yderligere træner øvelserne børnenes koncentrationsevne, deres abstraktionsevne samt deres fantasi og kreativitet. Endelig kan alle rolleøvelser som nævnt være en måde hvorpå barnet kan udvikle sin empati og sine sociale kompetencer.

Krydse cirkelleg

Alle sidder i en rundkreds og får hver tildelt en farve / et nummer. Eksempelvis fire grupper.

Lederen kalder hver gruppe ind i rundkredsen for sig. De skal nu agere det, lederen beder dem om eksempelvis hekse. De øvrige kigger på og klapper, når lederen siger tak.

Efter grupperne har været i midten enkeltvis, kan man sætte dem sammen – hekse og prinser.

Og i den frieste form spiller alle grupperne med hinanden samtidig.

b: Fælles fortælleleg

Version 1: Igangsætteren fortæller en historie og alle børn agerer samtidig handlingen.

Version 2: Igangsætteren og børnene fortæller og spiller historien i fællesskab. Den voksne starter historien og spørger så børnene undervejs: ”hvad sker der så”, hvorefter spillet fortsætter med den voksne som primær fortæller. Undervejs i forløbet kan øvelsen yderligere udvikles så igangsætteren uddeler forskellige roller til børnene, således at en gruppe børn eksempelvis agerer løver, mens resten ager børnene som kigger på løverne i Zoologisk Hav.

Nogen gange beholder børnene de udelegerede roller hele i historien, andre gange skifter de roller, fordi historien bevæger sig et andet sted hen, Igangsætteren kan også selv påtage sig roller og som ”lærer i rolle” spille op imod og sammen med børnene.

c: Statue stop leg

Nogle børn improviserer et lille spil. Når igangsætteren siger stop, skal de spillende stoppe og stå stille som statuer, ligesom i stopdansen. Herefter er det så op til de børn, som kigger på, at komme med nye input til spillet, hvorefter spillet starter igen. Et eksempel: To børn går tur med en hund – Stop – Tilskuerne bestemmer nu at hunden skal løbe væk - start – hunden løber væk og børnene bliver meget ked af det – Stop- Tilskuerne bestemmer, at hundefangerne kommer for at hjælpe med at fange hunden. Nogle vælges ud til at spille hundefangere og spillet fortsætter osv.

d: Gruppespil.

Børnene deles op i en række grupper som hver i ca. 5 – 10 minutter forbereder et lille spil, som de bagefter viser for hinanden.

Eksempelvis en morgen i heksenes hus. Ridderens træningsprogram osv.

e: Gæt en følelse

Børnene vælger eller trækker en følelse, som de individuelt eller i grupper spiller for de andre, der skal gætte følelsen. Børnene kan herefter yderligere få to følelser at arbejde med, eksempelvis ked af det og glad og så i grupper digte et lille spil, hvor de går fra en følelse til en anden. Disse små spil kan så vises, og tilskuerne skal igen gætte, hvilke følelser det drejer sig om, og hvad handlingen er.

3: Fordybelsesøvelser

Disse øvelser arbejde vi specielt med i sidste halvdel af fase 1 og i teaterproduktionsforløbet.

Formålet var at børnene skulle gå lidt dybere ind i en beskrivelse og forståelse af deres valgte rollefigur. Målet med dette var at børnene udviklede deres følelsesintelligens og empati.

a: følelses stopdans

Alle agerer deres individuelle figurer i en fælles stopdans. Hver gang musikken stopper, skal de stå stille. Når musikken starter igen, skal de som deres figurer agere en given følelse. Eksempelvis glæde.

b: Karakterarbejde

De børn som spiller samme figurer aftaler i grupper, hvad deres figurer kan lide - ikke kan lide. Hvad de er bange for. Hvad de er gode til osv. Disse valg skal nu dramatiseres og vises for de andre børn, Jævnføre øvelsen: ”Gæt en følelse ”

c: Medie skift

Hvert barn tegner alene eller i gruppe sin figur, og hvad figuren kan lide, ikke kan li., osv..

Hvert barn udfylder et karakterskema (se bilag 1).

Børnene interviewer i grupper hinanden omkring deres roller.

Børnene laver kostumer og rekvisitter til deres figurer.

Børnene laver en dans, en sang eller udtænker et cirkusnummer til deres figurer.

3.5 Spilformer

Fortællerstyrede spil

I dette projekt arbejdede vi primært med spilformer, hvor en fortæller styrer spillets gang og undervejs støtter op omkring de enkelte børns agering. Fortælleren arbejder ikke med en fast historie eller et manuskript, men improviserer løbende sin fortælling frem i samspil med de agerende børn.

Fordelen ved denne spilform er, at fortælleren hele tiden er fysisk tilstede i spillene, og at hun derfor kan have tæt føling med og så at sige spænde et dramatisk sikkerhedsnet ud under de agerende børn.

En anden fordel er, at fortællerne kan beskrive scenarier og tidsforløb, der gør at spillet uden problemer glidende kan bevæge sig i tid og rum. Endelig hjælper fortælleren børnene med at fokusere spillet og fastholde fiktionen og børnenes koncentration. Fortællernes rolle er en balance mellem *at fortælle og binde sammen og lave ”huller”*, i hvilke børnene kan udfolde sig.

Hvis fortælleren eksempelvis siger: ” Der var engang en gruppe drager, der boede langt ude i skoven” Så kommer de børn ud på gulvet, som skal agere drager og spiller et lille spil, hvorefter fortælleren fortæller videre og, hvorefter spillet igen udvikler sig, og nye aktører kommer på banen. Dette foregår hovedsageligt som i ”Fælles Fortælleleg”.

Dukkespil

Som en del af vore dramaforløb arbejde vi med dukkespil. Dette foregik på den måde, at vi som igangsættere spillede med en hånddukke, som gik i dialog med børnene. Hensigten med dukkespillene var at indføre og cementere fiktionen.

I dialogen med dukken valgte børnene som oftest spontant at anerkende fiktionen, og umiddelbart indgå i et samspil. Dette skyldes ikke, at børnene et eneste øjeblik troede, at dukken virkelig var levende, men at de udfra et ønske om at lege med, accepterede fiktionen ud fra en fælles ikke italesat men umiddelbart udspillet overenskomst. Dukkespil har den særlige force, at det kan tryllebinde børnene og skabe en særlig fokuseret opmærksomhed. Dukken er i vore spil lavstatus, det vil sige alle børnene har højere status end dukken. Dukken ved ingen ting, og gør alting forkert, så børnene må gennem dramalege og øvelser hjælpe dukken, og vise den hvordan tingene i virkeligheden hænger sammen. Når abedukken Sigurd eksempelvis ikke kan huske hvad en eventyrfigur er, så bliver børnene umiddelbart motiveret til at dramatisere en række eventyr figurer

for Sigurd. Hånddukken er igangsætterens hjælper, børnene holder af den, og den skaber derfor en umiddelbar koncentration og positiv kontakt til børnene.²³ At arbejde med hånddukke kræver en vis teknik, og det var derfor i dette projekt primært os som igangsættere, der benyttede os af dukken som pædagogisk redskab. Imidlertid var både pædagoger og lærere fascineret af de muligheder, de kunne se i den pædagogiske brug af dukkespil. De har derfor efterfølgende ønsket selv at arbejde videre med dukke som en del af kommende dramaarbejde og anden undervisningen.

3.6 Temaarbejde

Samtlige afprøvede dramaforløb var bygget op omkring et overordnet tema, eksempelvis skovens dyr, cirkus eller eventyr, som gik igen i alle dele af forløbet. Alle anvendte lege, dukkespil, fortællinger og spil handlede således på den ene eller anden måde om dette tema.

Der er flere pædagogiske grunde til, at vi havde valgt at lade de enkelte dramaforløb være emneorienterede. For det første var det vort ønske at anvende dramaforløbene som en æstetisk læreproces, hvorigennem børnene kunne bearbejde delaspæker af deres forståelse af verden, og ved at fokusere på et bestemt gennemgående emne var det vores intention at komme lidt dybere i denne bearbejdning.

For det andet gav fokuseringen omkring temaet en emnemæssig ro og helhed, der skabte et frirum til at børnene kunne læse deres egne oplevelser og fantasier ind i forløbet. Det viste sig, at det for børnene var langt nemmere at være konstruktivt kreative og bygge videre på hinandens ideer, når de emnemæssigt var sporet ind i en bestemt ramme.

I praksis viste det sig ofte, at et tema på ingen måde var færdig bearbejdet i et enkelt dramaforløb, men med fordel ville kunne behandles igennem en lang række forløb.

3.7 Konkretisering

I det konkrete forløb valgte vi som projektledere i det praktiske arbejde med hver sin børnegruppe på hver sin skole. Vi vil i det følgende som et konkretiserende eksempel beskrive Merete Sørensen's ene forløbsgang. Yderligere forløbsbeskrivelser kan læses på bilag 2.

Dramaforløb over temaet Eventyr på skole 1.

Den tredje forløbsgang i den procesorienterede del af projektet arbejdede vi på Skole 1 i begge klasser med eventyr som overordnede form. Det indholdsmæssige tema handlede om at være alene og ensom og finde nogle at være venner med. Dette tema gik igen i de følgende forløb. Jeg vil i det følgende kort beskrive og evaluere forløbet som det uds spillede sig i en klasse.

1. Indledning:

Vi tryller imaginære ting frem, og børnene møder abedukken i et lille spil, hvor det indholdsmæssige tema bliver slået an, og hvor det formsproglige valg af eventyr som medie præsenteres.

2. Opvarmning:

a: Stopdans med eventyr figurer.

b: farvelade leg.

²³ Bjørg Mykle, "Dukkenes magi" Pax Forlag 1993

c: krydse cirkel leg

3. Fortælling:

Historien udvikles med afsæt i krydse cirkel legen sammen med børnene.

4. Rollevalg og figurarbejde:

a: Krydse cirkel leg

b: Gæt en følelse

5. Dramatisering af fortællingen:

Børnene spiller fortællingen med igangsætteren som fortæller

6. Opsamling:

a: Dukkespil

b: Tegning til dramamappen.

1: Indledning.

Som indledning samlede jeg børnene i en rundkreds, hvor de fik et kryds på hånden og således blev inddelt i 4 farvegrupper. Rød - gul - grøn og blå. Vi var så klar til en lille indledende farveleg, hvor børnene fra hver farvegruppe på skift trampede og klappede en rytme. Herefter gentog vi øvelsen fra sidste gang, der gik ud på at vi tryllede imaginære ting frem i hånden. Til sidst tryllede alle børnene et kæledyr frem, og jeg gik raden rundt og hilste på alle børnenes imaginære dyr.

Så var det tid til at jeg tog jeg abedukken Sigurd frem, der som sædvanlig stor pralede med alt det han kunne, som børnene ikke kunne. Eksempelvis at klappe, at trampe, at holde sig for øjnene og så videre. Jeg forklarede så børnene at fordi Sigurd altid driller, så har han nogen gange svært ved at få venner, og derfor bliver han faktisk nogen gange ensom og ked af det.

Sigurd sad ganske rigtigt også og hang med hovedet. Men børnene trøstede ham og sagde, at de godt vil være hans venner, hvorefter Sigurd lovede at han så nok skulle prøve at lade være med altid at prale og drille. Så fortalte jeg, at vi i dag skulle lave drama om eventyr. Og Sigurd var straks parat til at prale igen, for han var helt sikker på at han vidste alt om eventyr, meget mere end alle børnene tilsammen. Det viste sig selvfølgelig, at Sigurd slet ikke kunne huske en eneste eventyrfigur. Børnene skældte ud på Sigurd, fordi han pralede igen, og han lovede at han nok skulle være sød, men bad så børnene om de ikke nok ville vise ham, hvad eventyr egentlig er. Det indvilgede de alle i.

ad 1: Formålet med trylleøvelsen, var at øve børnene i at skabe, fastholde og anerkende en fiktion hos sig selv og hinanden. Børnene var i dag alle klar over, hvad øvelsen gik ud på, da de havde prøvet den de forrige gange, og de var nu alle i stand til både at forestille sig at de selv tryllede imaginære ting frem og til at acceptere hinandens fiktioner. Denne øvelse er ganske koncentrationskrævende, for børnene, fordi de i sidste halvdel af øvelsen sidder og kigger på hinandens små samspil med de imaginære kæledyr og mig som igangsætter. Imidlertid syntes børnene vældig godt om øvelsen, og var altid meget spændt på, hvad for et dyr deres kammerater havde, og hvordan jeg ville reagere overfor og i samspil med barnet.

Spillet med Sigurd havde også til formål at etablere det fiktive rum som forløbet skulle udspille sig i. Samtidig slog dukkespillet såvel det indholdsmæssige, som det formmæssige tema an.

Alle børnene elskede dukken Sigurd, og var uhyre opmærksomme og morede sig kosteligt i dukkespils situationer

2: Opvarmning

I opvarmningen startede vi med en stopdans, hvor børnene agerede de forskellige eventyrfigurer. Dernæst legede vi farveladelegen som børnene kendte fra sidst, og som de tydeligt syntes godt om. Jeg havde imidlertid indføjnet det element, at den som er i midten skal vise/ spille en følelse som de andre skal gætte før hun siger en farve og sætter legen i gang.

Afslutningsvis legede børnene en Krydse cirkelleg. I denne leg var de fire forskellige eventyrfigurer: Drager, riddere, prinsesser, og konger/ dronninger

Alle børnene prøvede at spille alle rollerne på skift.

ad. 2: Hensigten med hele opvarmningen var at få børnene fysisk og psykisk i gang med selv at spille eventyrfigurer. Stopdansen er en leg med meget tempo i, hvor alle børnene på samme tid får lov at spille løs, uden at nogen skal iagttage hinanden. Øvelsen fungerede rigtig godt og var et tiltrængt afbræk efter den forholdsvis lange og koncentrationskrævende indledning.

Farveladelegen tjente mest som en leg hvor børnenes koncentration igen skulle samles i en rundkreds, efter den mere spredte energi som de havde udfoldet i stopdansen. Yderligere ville jeg øve børnene i at spille en følelse, og i at være i centrum alene et øjeblik. Det var ikke lige nemt for alle børn, at agere en følelse og være i centrum for alles blik. Jeg lod det derfor blive frivilligt, og nogle valgte med stor lyst at mime følelser, andre valgte det fra. Det var en øvelse jeg valgte at prøve igen senere for at se om børnene efterhånden ville blive bedre til den og kunne mestre udfordringen.

Krydse cirkel legen hvor børnene i grupper på skift er i centrum fungerede vældig godt. Når børnene skal agere i en gruppe var de tydeligvis langt friere i deres spil, og lod sig løbende inspirere af hinanden.

3: Fortælling

Vi havde de fire eventyrfigurer fra krydse cirkel legen at arbejde med og gennem en fælles fortælling lavede jeg sammen med børnene følgende historie:

På et slot boede nogle konger og dronninger, de havde nogle prinsesser, som gik og kedede sig på slottet, fordi de ikke rigtig havde nogle at lege med. Ude i skoven boede nogle drager, som gik rundt og spiste svampe og bær og som var så triste, fordi de gerne ville have nogle andre end bare drager at være sammen med. En dag stak prinsesserne af hjemmefra, de løb ud i skoven og blev fanget af dragerne. Hjemme på slottet var kongerne og dronningerne ved at blive bekymrede, og de sendte bud efter ridderne. Ridderne drog nu ud i skoven og befriede prinsesserne. - Og dragerne, som faktisk var meget søde, fik lov til at komme med hjem til slottet, hvor de blev prinsessernes kæledyr og vagtdrager. Derfor blev der holdt en stor fest på slottet.

ad. 3: Det gik uhyre nemt sammen med børnene at udvikle ovennævnte historie, det tog kun et par minutter, og lige så snart vi var færdige med historien, var børnene top motiverede for at spille den.

4: Rollevalg og figurarbejde

Børnene valgte nu, hvilke roller de ville spille, og de fordelte sig nogenlunde jævnt på de fire grupper. Dog var der rigtig mange prinsesser og drager og kun et barn som ville være konge. Jeg bad derfor en af de voksne om også at spille konge.

Herefter legede vi en art krydse cirkelleg, hvor de forskellige roller var i fokus. Krydse cirkel legen foregik imidlertid lidt som en blanding af en krydse cirkelleg og en fællesfortælleleg. Jeg tog nemlig grupperne enkeltvis ind i midten og fortalte og udviklede i samspil med børnene et lille spil. Disse spil handlede om, hvad rollefigurerne lavede hver morgen, hvad de kunne lide og ikke kunne lide, og hvad de ønskede sig. Under disse små spil kiggede de andre grupper på.

Afslutningsvis var det min plan at lave øvelsen ”gæt en følelse” hvor de enkelte rollegrupper skulle spille en følelse som de andre skulle gætte. Imidlertid lod jeg af tidsmæssige og koncentrationsmæssige årsager øvelsen udgå.

ad 4: Børnene kendte fra tidligere forløb proceduren med at skulle vælge roller, som de derefter skulle spille, så selve rolledelingen gik lynhurtigt og smertefrit. Jeg bad dog en voksen om at spille med, fordi jeg fornemmede, at det ville være lidt for svært for det barn, som ville spille konge at skulle spille alene. Det viste sig øvrigt altid meget befordrende for børnenes engagement og koncentration, når de voksne spillede med i de små spil

Hensigten med Krydse Cirkellegen var at give børnene mulighed for at komme en smule dybere i deres rollearbejde, og give dem både spilmuligheder og ideer. Legen fungerede godt, børnene var koncentrerede både om at spille og at se på hinanden spille. Henimod slutningen af legen, begyndte børnene imidlertid at blive lidt urolige, når de skulle kigge på hinanden, så jeg valgte at hoppe over den sidste fordybelsesøvelse og gå videre til det, som børnene de sidste gange havde oplevet som højdepunktet, nemlig selve spillet af fortællingen.

5. Spillet

Jeg genfortalte først lige vores historie for børnene. Derefter guidede jeg som spillende fortæller børnene gennem hele historien, hvor de på livet løs spillede deres rollefigurer.

Spillet sluttede med at alle blev inviteret til fest på slottet. Børnene blev så bænket til højboards, det vil sige de sad i en rundkreds og jeg serverede kongelig imaginær mad.

Da nu børnene sad i rundkreds kunne jeg afslutte spillet med at alle i rundkredsen klappede af hinanden og sig selv.

ad 5: Dette spil var et af de bedst fungerende i hele forløbet. Børnene var dybt engagerede og levede sig alle både ind i de enkelte roller og den fælles handling. Der udbrød lidt tumult da ridderen skulle bekæmpe dragerne, så jeg måtte som fortæller gå imellem de stridende parter, og fortælle at ”da ridderne havde presset dragerne helt op i et hjørne så råbte prinsesserne stop – dragerne er slet ikke onde” herefter tog spillet en anden drejning, og ridderne spurgte dragerne hvorfor de havde fanget prinsesserne, og da det viste sig at dragerne blot var ensomme, ja så blev alle gode venner igen.

6. Efterbehandling

Mens børnene stadig sad i rundkreds efter spillet tog jeg igen abedukken Sigurd frem.

Sigurd spurgte børnene, hvad de havde lavet, og børnene genfortalte hele historien til Sigurd.

Sigurd, som jo faktisk havde siddet og set det hele, fremhævede de enkelte børn og deres roller, for han syntes, de havde været rigtig gode, og nu havde han jo så fået lært, hvad et rigtigt eventyr er. Selve dramaforløbet blev afsluttet ved at Sigurd gav alle børnene et farvel og tak for denne gang knus.

Herefter fik vi børnene til at sætte sig ved deres borde, som stod i en hesteko ud mod væggen for at give gulvplads til drama arbejdet. Hvert barn fik et stykke papir og fik til opgave at tegne den figur, de lige havde spillet. Jeg satte noget roligt musik på mens børnene tegnede. Til sidst blev tegningerne sat ind i børnenes personlige drama mappe.

ad 6: Efterbehandlingen havde til formål at afrunde og fastholde børnenes oplevelser fra dramaforløbet. Børnene var tydeligt meget ivrige efter at fortælle Sigurd om hvad, de havde spillet, faktisk talte de lidt i munden på hinanden af bare iver. Det var interessant at høre, hvordan børnene

genfortalte historien. De fortalte nemlig altid om de fiktive dramaoplevelser som om det var virkelig hændelser, der rent faktisk havde fundet sted. At børnene fortalte om spillet på den måde, tolker jeg som et udtryk for, hvor dybt de rent faktisk havde været inde i fiktionen.

Når Sigurd fremhævede og roste børnene til sidst, brugte jeg dette som et sidste skulderklap og en anerkendelse, af det børnene havde præsteret.

Samtidig skabte jeg igen distancen til fiktionen ved at fremhæve, at rollerne var noget børnene spillede, og at de var gode til at lade som om.

Som vi brugte indledningen til at føre børnene ind i den fiktive kontekst, bevægede vi os således i opsamlingen ud i normal kontekst igen.

At skifte medie, og sætte børnene til at tegne deres rolle, viste sig at være en helt overraskende god idé. Børnene som ifølge deres egen pædagog og lærere ellers ikke brød som om at tegne, var dybt optaget af at tegne deres figurer. Der var helt stille i klassen og alle børn tegnede på livet løs.

Faktisk var børnene næsten for optagede af tegneprocessen, eller jeg havde forregnet mig tidsmæssigt. I hvert fald nåede børnene ikke at blive færdige inden det ringede til frikvarter.

Børnene fortsatte imidlertid med at tegne langt ind i frikvarteret, og til sidst måtte vi simpelthen bede dem om at stoppe.

At børnene var så optagede af at tegne deres oplevelser, tager jeg som et tegn på, hvor dybt involverede de hver især havde været i dramaforløbet. Det stod klart, at jeg tidsmæssigt havde disponeret forkert, og at jeg de næste gange måtte give børnene mere tid til denne efter bearbejdningsproces.

Kapitel 4. Teaterproduktion

4.1 Baggrunden for valg af teaterdelen

I anden fase af det praktiske forløb arbejdede børn, pædagoger og lærere i samarbejde med os projektledere i de respektive klasser på at skabe en mindre teaterforestilling fra første idé til færdigt produkt. Hensigten med at vi havde valgt også at arbejde med teaterproduktion var for det første et ønske om at fastholde børnene i en tematisk vinkel og for det andet at arbejde med et fokuseret rollearbejde over længere tid. Denne dybere tematiske og rollemæssige fokuseringen, skulle give børnene mulighed for at fordybe sig og hermed i højere grad udvikle følelsesintelligens. I forhold til den teoretiske tænkning bag projektet kan arbejdet med en æstetisk portrættering, som det foregår i børnenes skabende rollearbejde, rumme læring på flere samtidige niveauer. Dels tilegner børnene sig igennem det skabende arbejde viden om og færdigheder indenfor dramatisk formsprog. Dels kan selve rollearbejdet qua den æstetiske fordobling være med til at udvikle børnenes subjekt-i-verden viden og følelsesintelligens. Dette kan udkrystallisere sig i en særlig læring af pædagogisk relevans, som vi kunne kalde kvalificeret empati. Kvalificeret empati er en fokuseret empati, som ikke alene er en habitusstyret følelse med den anden, men skal forstås som en reflekteret følelse som den anden. I børnenes arbejde med at udvikle og skabe en karakter, må de i første omgang trække på egne oplevelser og montere disse i nye sammenhænge for herigennem at skabe en figur, hvis livshistorie er genkendelig, men dog anderledes end deres egen.

I dramarbejdet vil de rent fysisk træde i figurens sted og agere denne i fiktive situationer og således på egen krop fornemme medspillernes respons. Dette giver spilleren en ny og øget forståelse af den figur, hun spiller, og giver materiale til nye figurudkast, som igen giver en ny respons.

I processen udvikles rollekarakteren således fra at være en fiktiv kliché til at blive en mere facetteret og helstøbt symbolsk figur, som spilleren kan identificere sig med og forsvare.

Bevægelsen i arbejdet er en udvikling fra 'jeg føler som mig', gennem 'jeg føler som dig', til 'jeg ved, hvordan du føler og hvorfor, men jeg er ikke dig'.

At kvalificere empatien kan således beskrives som en udviklingsproces, hvor man fra at være styret af tavs viden i mødet med den anden bliver i stand til så vel reflektivt som emotionelt at adskille sig fra den anden, for herefter med en bevidst fokusering at kunne forstå den andens perspektiv²⁴.

At kvalificere sin empati er at udvikle følelsesintelligens og sociale kompetencer.

En anden grund til at arbejde med teater som skal vises for et publikum, er at selve forestillingsarbejdet og det at spille den endelige forestilling kan rumme en række pædagogiske potentialer.

Dels er den skabende proces, hvor børnene selv digter og udvikler historien, med til at udvikle børnenes fantasi og kreativitet, og deres samarbejds- og koncentrationsevne. Det at den skabende proces skal udmunde i en forestilling, som skal vises for et udenforstående publikum, giver processen et klart fokus, som er umiddelbart forståeligt for såvel børn som voksne.

Endelig rummer selve det at stille sig op og spille en forestilling for et publikum mulighed for at børnene kan udvikle selvtillid. Dette sidste er imidlertid betinget af, at forestillingen opleves som en succes for ikke alene klassen som sådan, men for det enkelte barn. Det var derfor væsentligt for os i processen at arbejde på at sikre dette aspekt.

I forhold til projektet som helhed opfattede vi også forestillingsproduktionen som en slags opsamlingsproces, hvor klasserne skulle anvende dele af det, de havde tilegnet sig i de procesorienterede forløb og viderekommunikere dette til de øvrige projektdeltagere.

Endelig var det med forestillingsprocessen vores mål at etablere et fælles tredje for børn, pædagoger og lærere, og hermed være en form for brobygning mellem de to faggrupper. Det var imidlertid hensigten at pædagogerne, i kraft af de særlige kompetencer de havde tilegnet sig i projektføreløbet skulle være hovedansvarlige, og fungere som primære fortællere i stykket.

4.2 Metoder i forbindelse med teaterproduktion

Vi ønskede i forestillingsproduktions-processen særligt at arbejde med 4 specifikke metodiske tilgange.

1 : Anvendelse af en grundfabel

2 : Anvendelse af stationsmodel

3 : Anvendelse af karakterarbejde

4 : Anvendelse af spillende fortæller

Disse metoder var udvalgt efter følgende principper:

- Forestillingen skulle kunne skabes på kort tid
- Der skulle være rig mulighed for at børnene selv kunne vælge rolle.
- Der skulle være rig mulighed for at børnene selv digter med på historien.
- Der skulle være rig mulighed for at børnene arbejder med egne roller.
- Børnene skulle ikke lære bestemte replikker
- Det skulle være muligt at arbejde med dele af børnene i grupper
- Forestillingen skulle kræve et minimum af rekvisitter og kulisser
- Der skulle være en sikkerhed for at forestilling ville opleves som en succes

²⁴ Samtidig med, at dramarbejdet rummer en kvalificering af empatien, kan det med Drotner in mente forstås som identitetsarbejde.

Vi vil i det følgende gennemgå disse metoder i rækkefølge.

Ad 1 Grundfabel

Forestillingen skulle bygges op over en grundfabel, som er en kort rammehistorie, der rummer en udvikling, en rejse fra et sted til et andet, en grundhistorie. Karakteristisk for en grundfabel er, at det er en slags rammehistorie, hvor børnene har rig mulighed for at digte sig selv ind i historien og selv vælge og skabe deres egne roller.

Eksempler på grundfabler

1: Der var engang en dreng, der ikke kunne blive bange. Han ville så forfærdelig gerne prøve at blive bange, så han drog ud i verden for at møde alverdens farer. Han oplevede tre farer, men ligegyldig hvad han mødte, skræmte dette ham ikke. Til sidst mødte han kærligheden, og med kærligheden kom angsten for at miste og hermed angsten ind i hans liv.

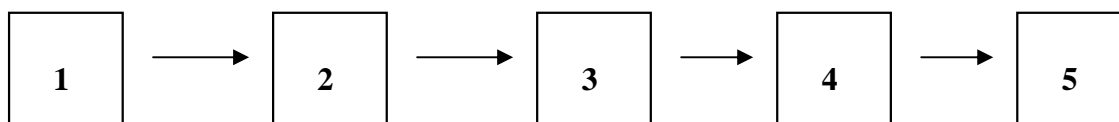
2: En ung prinsesse var så forfærdelig selvglad, at hun ikke syntes, hun havde brug for nogen som helst. En dag farer hun vild og kommer til en fremmed verden. Her lærer hun gennem tre prøvelser, at hun har brug for andre, og hun møder derfor kærligheden. Da hun kommer tilbage, er hun forandret.

3: En rockgruppe rejser med en tidsmaskine til en middelalderby. Borgerne i byen tror, de er hekse, og låser dem inde i et fængsel. Til slut lykkes det musikerne at flygte hjem. På den måde lærte middelalderfolk at spille rockmusik.

4: En gruppe børn, som ikke umiddelbart er venner, er med deres fritidshjem på skovtur. På turen bliver de væk fra resten af gruppen. De møder forskellige farer, men til sidst lykkes det dem at komme hjem, og undervejs lærer de at samarbejde og blive gode venner.

Ad 2 Stationsmodellen

Ud fra en valgt grundfabel arbejdede vi med afsæt i børnenes ideer med en model til inddeling af en historie i en række scener. Modellen kalder vi stationsmodellen, og den går i al sin enkelthed ud på, at en grundfabel, eksempelvis Bukke Bruse, bliver inddelt i en række stoppesteder / stationer. Det er i disse stop, historien fortælles og spilles.



Grundfabelen skal nu deles op i ca. fem centrale stationer. I Bukke Bruse bliver det eksempelvis således:

1) *Gården*: Hjemme på gården bor nogle geder sammen med en masse andre dyr som børnene har valgt samt en bondemandsfamilie. En dag er der ikke mere mad i stalden, og gederne må drage ud på sæteren for at finde frisk græs.

2) *I skoven:* På deres vej til sæteren kommer gederne igennem en skov. I denne skov lever en række dyr, mennesker eller magiske væsner - alt efter børnenes valg.

3) *På engen:* Efter skoven skal gederne igennem en dal, en eng, en by - alt efter hvad børnene vælger. Her møder gederne igen en række rollefigurer.

4) *På broen:* Gederne skal nu over broen, hvorunder der ligger mindst én trold og sover vintersøvn – men hvad sker der så? .

5) *Sæteren:* Endelig når gederne frem til sæteren, hvor de spiser sig mætte og inviterer alle de har mødt med sig til en stor fest.

Hver station kan laves for sig, og man kan i tilblivelsesprocessen til hver en tid tilføje og fjerne personer og handlinger. Væsentligt er det, at hver station har en egen handling, der kan udspille sig uafhængig af de andre stationer, men som rummer mulighed for at de rejsende kan besøge og forlade stationen igen, gerne klogere/ rigere etc. end da de kom.

De grundfabler vi arbejdede med havde det tilfælles, at en eller nogen skulle på en rejse for at opnå noget. På rejsen kommer den/de rejsende til forskellige lokaliteter, hvor et spil udspiller sig, før de rejsende begiver sig videre til rejsens slutmål.

Udvikling af spillet på stationerne

Som et redskab til at udvikle spillet på de enkelte stationer, pegede vi på, at man kunne inddrage øvelser fra første del af forløbet. Særligt anvendelige var Krydse cirkelleg, Fælles Fortælleleg og Statue stopleg. Alle øvelser hvor børnene på gulvet i samspil med hinanden og igangsættereren improviserer en handling frem. Når først en handling var improviseret frem gennem øvelserne, kunne den fortælles og gentages og således fastholdes som en del af det kommende stykke.

Ad 3 Karakterarbejde

For at give børnene rig og facetteret mulighed for at arbejde med deres roller og herved udvikler deres følelsesintelligens, pegede vi på en række forskellige tilgange som pædagogerne og lærerne kunne arbejde med i produktionsperioden. Vi prioriterede, på baggrund af projektets fokus på børnenes indlevelsessevne og udvikling af empati, metoder hvor man kunne tage udgangspunkt i rollens følelser. - I noget, der havde følelsesmæssig betydning for figuren, som barnet så kunne fordybe sig i. Her er nogle eksempler på nogle af de metoder, vi pegede på:

Dramatiserings Øvelser:

Gæt en følelse med rollen

Stopdans med rollen

Krydsecirkel med rollerne

Fælles fortælleleg med rollerne

Statue stopleg med rollerne

Tegne:

Tegne eller modellere sin rollefigur, og hvad figuren kan lí / ikke lí, er bange for osv.

Tegn rollens bolig eller andet, der har betydning for vedkommende

Fremstille historiens gang i billedserie (tegneserie)

Finde ting:

Finde og vise ting som ”tilhører” og har betydning for de forskellige roller
Finde og vise ting, personerne er bange for, glade for osv.

Skrive:

Skrive rollens historie.

Skrive rollens ønskeseddel, dagbog, kærestebrev, julekort osv.

Udfylde karakter-ark (se bilag).

Fortælle:

Lade børnene fortælle historien fra rollens synsvinkel / andre synsvinkler

Fortælle med udgangspunkt i karakterark eller tegninger.

Lave interviews med rollerne

Lave rekvisitter og scenografi:

Lave symbolske rekvisitter sværd, indianerfjer og lignende

Finde eller fremstille symbolske kostumer

Indrette scenen med et symbolsk hjem for de forskellige figurer

Musik Sang og dans:

Vælge rollernes yndlingsmusik

Lave og øve rollernes yndlingsdans

Lave og øve rollernes særlige sang

Ad 4 Spillende fortæller

Som tidligere beskrevet arbejde vi i alle dele af projektet med en spillende fortæller, som altid var igangsætter. Dette gjaldt også i selve forestillingsarbejdet. I produktionsfasen fungerede fortælleren som guide og tovholder i de øvelsesforløb, hvor stykket efterhånden blev udviklet.

Under selve forestillingen var fortælleren tilstede på scenen sammen med børnene. Her beskrev fortælleren de fiktive rum og førte gennem sin fortælling historien fra station til station.

Fortælleren som hele tiden var fysisk tilstede, nogen gange som centrum for opmærksomheden andre gang neutral i baggrunden, kunne blandt andet ved at fremhæve rollefigurerne og genfortælle centrale replikker konstant støtte børnene i deres spil. Fortælleren fungerede som en slags ”følgespot”, der kunne flytte fokus rundt på scenen, således at publikum hele tiden kunne følge med i spillets gang.

Fortælleren var børnenes garant for at intet kunne gå galt. Hvis nogle børn blev usikre i forhold til at skulle spille for et udenforstående publikum, eller hvis noget svipsede og blev glemt, så kunne fortælleren i rolle uden problemer gå ind i spillet og hjælpe børnene videre.

Man kan sige at fortælleren både metaforisk set og rent bogstaveligt kunne lægge en hånd på børnenes skuldre, og guide dem hele vejen igennem spillet.

4.3 Konkretisering

Ligesom det var tilfældet med dramaforløbene, fordelte vi skolerne mellem os i teaterarbejdet.

Følgende beskrivelse og evaluering er resultat af arbejdet på skole 2 i 2. klassen og er foretaget af Inge Duelund. I teaterforløbet deltog en lærer og en pædagog, og der blev arbejdet med

forestillingen i alt 4 moduler (4 x 90 minutter) fordelt på 2 uger. I disse moduler, var både lærer og pædagog til stede. Der blev arbejdet i klasseværelset, og den sidste dag blev hele forestillingen prøvet igennem i det lokale, hvor forestillingen skulle vises for publikum. Min rolle var at være observatør, hjælper og sparringspartner for lærer og pædagog, som i fællesskab stod for planlægningen og gennemførelsen af projektet. Pædagogen var fortælleren i forestillingen.

Teaterforløbet på skole 2.

Arbejdet forløb i følgende tempi:

1. produktion af grundfabel med muligheder for stationer (se afsnittet om grundfabler og stationsmodel side 33 - 34)
2. udfoldelse af stationerne
3. valg af roller
4. fordybelse og karakterarbejde
5. forestillingen gennemspilles og vises for publikum

1. Produktion af grundfabel.

Læreren og pædagogen besluttede sig i fællesskab til følgende grundfabel:

En ensom prinsesse drager ud i verden til nogle forskellige lande for at finde en prins. Da hun med uforrettet sag vender tilbage, finder hun en prins dér, hvor hun startede.

Ad 1.

Lærer og pædagog blev hurtigt enige om, at det skulle være grundfabelen. De mente, at det var noget, der ville interessere børnene.

Skulle i overensstemmelse med det forløb, vi havde lagt op til på den introducerende inspirationsdag, var børnene ikke medbestemmende i denne del af processen.

Denne grundfabel lever helt op til de tidligere beskrevne metoder og principper.

Børnene har rig mulighed for at digte med, bestemme deres roller, fordybe sig i egen rolle, og den åbner mulighed for at lave de enkelte stationer for sig og for at bruge en spillende fortæller som guide og sammenkæder gennem forestillingen.

2. Udfyldning af stationerne.

Sammen med børnene udfoldede læreren og pædagogen grundfabelen. Det foregik i et samarbejde, hvor børn og voksne inspirerede hinanden og kom med ideer.

De fandt frem til følgende historie.

En ensom og danseglad prinsesse vil forfærdelig gerne have en prins, hun kan danse med. Hun drager hen til sin gamle mormor for at få et godt råd. Mormor kigger i sin gamle tykke bog, og læser, at prinsessen bare skal gå ud i byen og pege på én og befale ham at blive hendes prins, Hvis det ikke virker, skal hun prøve at spille sej og voksen.

Da det ikke virker, vender hun tilbage til sin mormor, der foreslår hende at drage ud i verden, og se om hun kan finde en prins.

Hun kommer til nogle forskellige lande. Børnene foreslår følgende: New York, Kosovo, Afrika, Grønland, Kina med flere.

Prinsessen finder ikke nogen prins og vender tilbage til den gamle mormor.

Mormor siger, at det bare var en prøve, for man kan ikke finde en prins på den måde, man skal bare være sig selv.

Prinsessen sætter sig udenfor på en sten og græder. Mens hun sidder der og græder, hører hun én lige i nærheden af sig, der også græder. Det viser sig at være en prins, der også er ensom. De

beslutter sig for at slå pjalterne sammen. De danser med hinanden og inviterer alle de andre med til fest.

Og således levede de lykkeligt til deres dages ende.

Ad 2.

På dette stadium i processen havde klassen ikke besluttet hvilke lande, prinsessen skulle rejse til. De talte om forskellige muligheder og snakkede lidt om, hvordan der var i de forskellige lande.

Der var rig mulighed for, at der kunne blive plads til børnenes ideer og ønsker.

3. Valg af roller.

Som en Fælles Fortælleleg og i en Krydse-cirkelleg (se side 26) afprøvedes muligheder i de forskellige lande, børnene havde foreslået.

Derefter bestemte børnene hvilke 3 lande, der skulle med i historien.

Ad 3.

Mange børn havde prøvet mange forskellige roller og havde derfor mulighed for at tage stilling til, hvilke lande og hvilke roller, de havde lyst til at fordybe sig i.

Vi sørgede for at komme omkring mange forskellige typer i legene: dyr, politibetjente, hekse, gangstere, danserinder osv.

Børnene valgte følgende lande og roller:

- Afrika – hvor der var aber (børnene spillede aber)
- Kosovo - hvor der var danserinder på en danseskole og en krokodille, der bed prinsessen i tåen (børnene spillede danserinder og krokodille).
- New York – hvor der var et rockband, gangstere og bodyguards.

Vi sørgede for, at der blev plads til alle ønsker, også selvom de ikke lige passede. F.eks. var der en pige, der gerne ville være kinesisk tjenestepige. Den rolle fik vi plads til i et af de andre lande.

4. Fordybelse og karakterarbejde.

Nu arbejdede de enkelte lande hver for sig og udbyggede scenerne med udgangspunkt i den historie, vi havde lavet fælles. Der blev lavet en dans, et nummer for luftguitar med rockbandet og medlemmerne i abefamilien i Afrika fik hver deres lille ”nummer”, som de kunne præsentere.

Ad 4.

Hvis der havde været mere tid til rådighed, havde det været godt på dette sted i processen at arbejde med at skifte medie (se side 30) og arbejde med karakterarbejde på nogle af de måder, vi pegede på (se karakterarbejde side 35).

Børnene medbragte tøj til rollerne hjemmefra, hvilket for børnene også er en måde at fordybe sig i deres roller.

5. Forestillingen vises for publikum.

De tre andre klasser, der deltog i projektet, så forestillingen, der varede ca. en halv time.

Pædagogen var spillende fortæller gennem hele forestillingen bortset fra et enkelt afsnit, der foregik i Afrika, som læreren fortalte.

I begge forestillinger påtog pædagogerne sig rollen som primær-fortæller og formåede på yderst kvalificeret vis at føre børnene gennem historien således, at de reelt blev det sikkerhedsnet, der gjorde at forestillingen for børnene kun kunne opleves som en succes.

De formåede at være synlige og styrende uden at tage fokus fra børnene.

Ad. 5.

Forestillingen blev spillet i et stort fællesrum, der har døre ind til 8 klasser. Det betød en del uro, som i hvert fald de voksne blev distraheret af. Børnene – både de optrædende og publikum - var uhyre koncentrerede og opmærksomme. Det var tydeligt, at det at spille en forestilling fungerede som en god fællesoplevelse for børnene, og at de oplevede det som en succes.

Det var bemærkelsesværdigt, hvor optaget børnene var af at se hinandens forestillinger. Det, at de selv havde arbejdet med noget tilsvarende, gjorde dem til kvalificerede tilskuere. Ud over at glæde sig over- og indleve sig i hinandens forestillinger, havde de også fået en teater-faglig optik at se igennem.

Når man som jeg og de andre voksne også havde set børnene gennem processen, var der en tydelig forskel på, hvor dybt nogle af børnene *tilsyneladende* levede sig ind i deres roller. Aberne havde, set fra et publikumssynspunkt, været langt bedre til at spille aber under processen, end de var til forestillingen.

I processen så nogle af børnene således ud til at være mere inde i deres roller end de gjorde under forestillingen. Dertil har jeg følgende kommentarer: For det første er det ikke sikkert at barnets indlevelse er mindre intens, fordi det, når publikum er til stede, ikke ser ligeså ”professionelt” ud. For det andet kan der være gode grunde til, at det for nogle mindre børn kan være vanskeligt at vise deres indlevelse for et publikum:

Som det fremgår i afsnittet s. 9 om den æstetiske fordobling, definerer pigen, der spiller prinsesse, sig selv både som prinsesse og som sig selv, der spiller prinsesse. Hun forholder sig til prinsen både som rollefiguren – altså prinsen - og som drengen, der spiller prinsen. Når der er et publikum tilstede, bliver der tilføjet yderligere et lag – yderligere et niveau - idet barnet udover det ovenfor nævnte *også* skal forholde sig til publikum. Det betyder at barnet samtidig med at det lever sig ind i rollen – så at sige er rollen – også skal være udenfor rollen, skal se sig selv udefra og tænke på publikum.

Disse niveauskift kræver et meget højt abstraktionsniveau, som ikke alle mindre børn mestrer. I dramapædagogiske kredse, diskuterer man af ovennævnte grunde betimeligheden af at lade mindre børn spille teater for et publikum.

Vi mener med Gavin Bolton at, man med god samvittighed, kan lade børn optræde for et publikum, under forudsætning af, at forestillingerne gennem improvisationer vokser frem fra børnenes egen ideer, og at de voksne støtter og bærer, og er garanter for at forestillingerne for børnene (og publikum) opleves som en succes.

De andre fordele der er, ved at børnene optræder, gør, at det ikke behøver være dårligt, at børnene ved selve forestillingen ikke ser ud til at være lige så ”dygtige” til at spille teater, som de har været i det forudgående dramaarbejde. Hvis børnene under processen har haft mulighed for at lege, finde på og indleve sig, er det ok, at selve forestillingen har været et styreredskab og et fælles tredje gennem arbejdet. Men det forudsætter som nævnt, at det for børnene og dermed også i en vis grad for publikum, opleves som en rigtig god forestilling.

Metoden med en spillende fortæller er således yderst velegnet, fordi børnene af fortælleren hele tiden bliver fremhævet og får hjælp til at huske, hvad der skal ske, så intet kan gå galt.

Kapitel 6. Evaluering

Vi har evalueringen valgt at evaluere hele projektperioden samlet. Evalueringen forholder sig til fire forskellige parametre:

- børnenes tilbagemeldinger og dokumentation,
- pædagogernes evalueringer,
- lærernes evalueringer
- egne observationer og refleksioner over praksis.

Evalueringen baserer sig dels på efterfølgende evalueringssamtaler med pædagoger, lærere og børn, dels på børnenes dokumentationsmateriale i form af tegninger, videodokumentation og interviews optaget på bånd og dels på observationer.

Da hovedhensigten med projektet har været, *at udvikle metoder til hvordan pædagoger, som arbejder i indskoling, kan anvende drama som æstetisk læreproces og pædagogisk redskab*, vil hovedvægten i evalueringen være på det didaktiske element med fokus på metodernes egnethed og børnenes udbytte.

Et andet sigte med projektet har været *at styrke pædagogens særlige faglighed i klasselokalet og styrke samarbejdet mellem de to faggrupper*. En del af evalueringen vil derfor have dette udgangspunkt.

Endelig har vi som seminarielærere ønsket at indhente ny viden, som vil kunne få indflydelse på indholdet og tilrettelæggelsen af undervisningen på pædagogseminariet. Vi vil i vores perspektivering på baggrund af evalueringerne komme med vores bud på en sådan nytænkning.

Vi har i det følgende valgt i første omgang at belyse metoderne ud fra børnenes perspektiv, for i anden omgang at sammenfatte pædagogernes og lærernes opfattelse af metodernes egnethed og børnenes udbytte, og endelig at perspektivere disse til vore egne observationer

Vi har her valgt at evaluere ud fra følgende parametre: - Børnenes evne til at forstå og selv aktivt at anvende den dramatisk fiktions særlige symbolsprog. - Børnenes engagement. - Børnenes koncentration.

Vi er her særligt opmærksomme på om børnene oplevede tilstande af flow. Begrebet Flow stammer fra den amerikansk/bulgarske psykolog Mihaly Csikszentmihalyi, der beskriver: "Flow som en tilstand hvor folk er så engagerede i en aktivitet at alt andet syntes uden betydning" I følge Csikszentmihalyi(91) rummer flowtilstanden, som er præget af en særlig opmærksomhed, der gør at man glemmer tid og sted, en ultimativ læringsmulighed. Når børn er i en tilstand af flow, er de i perfekt balance mellem udfordringer og kompetencer. De befinder sig med et Vygotskij-begreb "på randen af deres nærmeste udviklingszone", hvor de for en stund i samarbejde med den kompetente voksne kan arbejde på et for den enkelte højere udviklingsniveau.

6.1 Børnenes perspektiv

I forhold til at få belyst børnenes perspektiv, foretog vi nogle interviews med børn, som vi optog på bånd. Vi interviewede 4 – 6 børn fra hver af de 4 klasser, således at de var sammen med andre fra deres egen klasse, og således at pigerne og drengene var hver for sig.

Vi ønskede overordnet at undersøge 3 forskellige aspekter:

- *Børnenes lyst og motivation.* Om børnene havde syntes, det var sjovt
- *Børnenes evne til at skabe, anerkende og fastholde fiktioner.* Havde de oplevet, at det var svært at leve sig ind i at være en anden end sig selv?

- *Børnenes forståelse for dramaarbejdet.* Kunne børnene umiddelbart se nogen mening med at arbejde med drama i skolen. Syntes de, man kunne lære noget af det.

Det følgende er en redigeret udgave af det, der blev spurgt om og svaret. Vi har samlet spørgsmål og svar i emnekategorier. Efter hvert spørgsmål følger svar fra de forskellige interviews. Spørgsmålene nedenfor er således ikke præcis de spørgsmål, vi stillede, men en bearbejdet formulering. Vi har yderligere i de forskellige kategorier suppleret med spontane udsagn fra børnene i forbindelse med forløbene. Det følgende tjener således det formål, at give et *overordnet* indtryk af børnenes oplevelser af dramaforløbene.

Hvad syntes I om at lave drama?

Det var sjovt.

Det var ligesom at være med i en film

Det var verdens korteste time, det var ligesom der kun var gået et minut.

Jeg synes, vi skulle have det 2 timer hver dag. Bare ikke om mandagen.

Det sjoveste var at spille historien.

Vi kom til at grine meget. Også de voksne.

Drama er det allersjoveste i skolen.

Drama er mest noget for piger (sagt af piger).

Drama er mest noget for drenge (sagt af drenge).

Nogle få kunne ikke li' det, fordi de syntes det var svært.

Var det svært at forestille sig, at I var en anden end jer selv, eller "trylle" noget frem, der ikke var der?

Nej, for man skal bare sige hokus pokus filiokus og så ryste hænderne.

Det var ikke sjovt at trylle mad frem, for så blev jeg så sulten.

Det var let at forestille sig dyrene, som de andre havde tryllet frem. Man kunne bare give dem mad.

Når man lader som om, man kører ned ad bakke, er det lige som i virkeligheden. Så kilder det i maven.

Drama er lidt svært i begyndelsen, fordi man kan blive genert. Men det går over.

Der er nogen, der synes, det er svært at holde op med at være det, de er tryllet om til.

Nogle af drengene fjoller, fordi de synes det er svært.

Når vi skulle lade som om, vi var kede af det, var der nogle af drengene, der skreg og tudede alt for meget. Det var fordi, de gerne ville vise, at de godt kunne finde ud af det.

Når man laver drama så er det ligesom man rigtig oplever det

Er der forskel på at lege og at lave drama?

Det er næsten det samme. Drama er bare bedre.

I drama er det godt, fordi man er sammen med nogen. Ellers bliver man ked af det inde i sig selv.

I drama er det også de voksne, der bestemmer, hvad man leger.

Når man laver drama, mangler der ikke noget. F.eks. er der en goocar bane ude på legepladsen, men der mangler en benzintank. Sådan er det ikke i drama, der er alting der. (Der skal her tilføjes, at vi udelukkende arbejder med imaginære rekvisitter, og derfor slet ingen ting havde)

I drama kan man også lære noget.

Hvad kan man lære af at lave drama.

Man kan lære at bruge sin fantasi.

Fantasi sidder i kraniet – i hovedet.

Fantasi er ligesom at tænke. Man bruger hjernen.

Det er godt at bruge sin fantasi, for så kan man lave historier lige som H.C. Andersen.

Man lærer nogle gode lege, man kan lære noget af.

Man lærer nogle nye lege. Det er sjovt, og man kommer til at grine.

Man lærer at spille teater

Opsamling

Sammenfattende kan vi konkludere, at børnene selv syntes, det havde været ualmindeligt sjovt at lave drama, og at de havde meget stor lyst til at fortsætte og udvide arbejdet med denne aktivitet. Derudover kan vi se, at drama som æstetisk aktivitet opleves lige positivt af drenge og piger, og at begge parter mente, at drama specielt var noget netop for dem. I følge børnenes udsagn kan vi yderligere se, at børnene havde udprægede flowoplevelse i forbindelse med dramaforløbene ("det var ligesom der kun var gået ét minut").

I forhold til det at forstå og anvende dramatisk symbolsk form, oplevede ingen af de interviewede børn det svært eller problematisk at skabe fiktioner og leve sig ind i at være en anden end sig selv. Endelig kunne børnene italesætte forskellen på almindelig rolleleg og drama, og de kan italesætte hvilke særlige læringspotentialer, drama vil kunne rumme for dem.

6.2 Pædagogernes og lærernes vurdering af børnenes engagement og udbytte.

I det følgende vil vi uddrage de dele af vores evalueringer med pædagogerne og lærerne som havde at gøre med børnenes udbytte af forløbet.

Er det jeres indtryk, at børnene var optagede af dramaforløbene?

- Ja. Det er mit indtryk, at de godt kunne lide at have drama, det "at lade som om". Det tog lidt tid at vænne sig til det nye.
- Jeg har kun hørt eleverne udtalt sig positivt om dramatimerne.
- Ja. Børnene var utrolig optaget af dramaforløbene. De elskede simpelt hen de lektioner i skemaet, der var afsat til dramaprojektet.
- Ja, de var meget optaget.
- Eleverne var meget engagerede i deres teaterprojekt.
- Ja, de gik virkelig op i det
- Ja, de var alle med i hele forløbet og optaget af det.
- Det har været dejligt at se, hvor optaget/fanget børnene har været.

Er det jeres indtryk, at børnene var i stand til at etablere og fastholde en fiktion?

- Ja, de ville gerne være på.
- Ja, det synes jeg, de var. Og de viste det tydeligt ved at kunne huske og genkalde sig selv de mindste detaljer i de små dramaforløb, de blev præsenteret for.
- Der var måske to, der ikke rigtig kunne sætte sig ind i fantasiverdenen.

Er det jeres indtryk, at børnene kunne fastholde det fælles fokus og koncentrere sig i løbet af ca. 1,5 time forløbene typisk varede?

- Ja. Det gik over al forventning med at fastholde fokus og koncentrere sig i dobbelt-lektionerne. Dog forsøgte enkelte elever (få gange) at fastholde - eller kunne man sige, udvide fokus omkring en situation, hvor eleven i forvejen "var på".
- Det gik fint. Timerne plejede at flyve af sted.

Er det jeres indtryk, at børnene kunne samarbejde i dramaforløbene?

- Ja, men nogle af de meget egocentrerede var det lidt svært for.
- Ja, de samarbejdede og lyttede til hinanden
- Ja, det synes jeg gik fint.
- Ja. Vi var delt op, da klassen er meget stor.
- Ja, det er en alternativ tilgang til læring og udvikling af sociale kompetencer.
- Ja, de får der igennem mulighed for at leve indespærrede følelser ud. Eller problematikker, som de går og ruger over.

Opsamling

Sammenfattende kan man sige, at alle var enige om, at børnene havde været/var meget glade for og engagerede i dramaarbejdet i både procesdramadelen og i teaterdelen.

Flere pædagoger bemærkede yderligere at "tiden var fløjet af sted", og det kan heraf udledes, at det virkede som, børnene havde udprægede flowoplevelser i forbindelse med dramaarbejdet

Endelig var der bred enighed om, at børnene ingen problemer havde med at samarbejde og koncentrere sig under dramaforløbene, ligesom det også virkede som børnene med lethed alle var i stand til at udvikle, fastholde og anerkende en fiktion

6.3 Pædagogernes og lærernes vurdering af relevansen af arbejdet med procesdrama og teater i indskolingen.

Synes I, at det at arbejde med denne form for skabende drama er relevante aktiviteter for børn i indskolingen?

- Ja, det er en fortsættelse af det, børnene selv gør i deres leg
- Ja. Rollelege, forestillingsevne og det at være en anden er rigtig godt. De kan føle, hvem deres roller er og får dermed empati.
- Ja, pga. udviklingen af fantasi, empati, sociale kompetencer osv.
- Det er relevant i mange sammenhænge. F.eks. Som konfliktløsning, træning i empati m.m.
- Ja, fordi de kan udvikle deres fantasi og de kan samarbejde.
- Ja, jeg ser det velegnet at bruge blandt andet til socialisering af klassen, mobning med mere.
- Ja, drama er en god pædagogisk aktivitet, der skulle benyttes mere både i forhold til de mange intelligenser og til sociale kompetencer.
- Det ville være en god kompetence og et godt arbejdsredskab i indskolingen.
- Meget relevant. Det er i forvejen noget, der bør optage dansklæreren, da der jo arbejdes meget med at - skabe og tænke via f.eks. små dramaforløb og f.eks. "den varme stol",

når man skal forsøge at danne sig et indtryk og en mening om de personer, litteraturen omhandler.

- Ja, men det er svært at bruge i matematikundervisningen.
- Jeg er blevet mere bevidst om, at drama kan anvendes i danskundervisningen.
- Ja. Det udvikler fantasi, og det er et godt redskab til indlæring.
- Børnene synes, det har været godt og lærerigt - og det i sig selv giver mening. Det er et godt pædagogisk redskab også for de stille.
- Ja, da der er børn, der kan profitere af at lave drama/teater. Nogen af dem, der ikke tør sige så meget til daglig, stiller sig frem. Eller forsigtige børn vælger hovedroller og fører sig frem på den måde.
- Vi har fået meget positiv respons fra vores forældre, som var at se forestillingen. De syntes, det var et godt teater. Samtidig fortalte de, hvor meget deres børn havde berettet hjemme om processen. Mange af eleverne havde gået op i det med liv og sjæl, nok også mere end vi egentlig var klar over. Generelt synes jeg, projektet er relevant, og jeg ønsker jer held og lykke med det videre arbejde.

Opsamling:

Alle projektdeltagere var enige om, at de oplevede de anvendte dramametoder som værende særdeles relevante i indskolings øjemed. Pædagogerne var primært optagede af metodernes kreative potentialer og socialiserende karakter, hvor lærerne yderligere tilføjede de mere danskspecifikke læringspotentialer ved metoderne. At begge faggrupper således fra hver deres perspektiv og med hver deres faglige baggrund var helt enige om metodernes store pædagogiske og læringsmæssige potentiale, var bemærkelsesværdigt.

6.4. Projektledernes observationer i forhold til børnenes engagement og udbytte.

I forhold til børnenes engagement i forløbet peger vore observationer entydigt på, at børnene var meget optagede af og engagerede i såvel dramaforløb, som i arbejdet med teaterforestillingen. Børnene var altid meget glade og positive, når vi skulle have drama. Nogle kunne i starten være lidt generte; men alle ønskede at deltage, og ingen af børnene var på nogen måde negative over for hinanden undervejs i forløbet.

Det virkede ud fra vore observationer, som om børnene i hele forløbet var meget engagerede og havde en lang række flowoplevelser. I forhold til dramaforløbene kom dette blandt til udtryk gennem den lange tid børnene kunne arbejde koncentreret med en fælles fokuseret opmærksomhed omkring den kollektivt skabte fiktion. I første klasserne kunne vi arbejde fuldt koncentreret over en time uden pauser. Anden og tredje klassen kunne uden problemer arbejde op til halvanden time i træk. I mange øvelser og metoder var de enkelte børnene enkeltvis og i grupper i fokus, mens de øvrige børn iagttag. Også i disse forløb, der krævede at børnene gennem længere tid måtte have fokus på hinanden, var børnene i den overvejende del af forløbene meget koncentreret.

En af de metoder vi anvendte til at dokumentere børnenes udbytte af forløbene, var at bede børnene tegne den eller de roller de netop havde spillet. Det var utroligt interessant at se hvor fordybede børnene var i dette arbejde. Selv de børn som efter de voksnes udsagn, normalt absolut ikke brød sig om at tegne, var i disse forløb dybt engagerede i at omsætte deres indtryk til udtryk. Der var en sådan koncentration og stilhed i lokalet at både lærere og pædagoger fandt det bemærkelsesværdigt.

I flere tilfælde var det ligefrem ganske vanskeligt at stoppe børnene, når timen var slut, fordi de stadig havde meget på hjerte, som de gerne ville have ned på papiret.

I teaterforløbene var børnenes koncentration lidt mere vekslende, og i enkelte af de indledende øveforløb kunne der være problemer med at fastholde denne. Imidlertid var det tydeligt, at børnene overordnet var dybt engagerede i deres roller og deres stykker, og udviste et meget stort ejerskab til forestillingerne. I de afsluttende faser med generalprøver og forestillinger var børnene alle fuldt koncentrerede og følte tydeligt og eksplicit fællesskab og stolthed over deres produkt. Det kom eksempelvis til udtryk i spontane bemærkninger som: ”Jeg syntes vi var rigtig gode”. ”Vores stykke var nok det bedste”. ”Det var rigtig sjovt”. ”Vi kunne alle sammen det hele”. ”Jeg syntes, det var et godt stykke, og det sagde de andre også”.

I forhold til vore mål med dramarbejdet, som handler om at anvende drama som æstetisk læreproces til at udvikle empati og følelsesintelligens, arbejdede vi med en del øvelser, der fokuserede på følelser. Hvordan er følelsens fysiske udtryk, hvordan føles følelsen, og hvad føler rollefiguren. Alle disse øvelser nåede vi kun at beskæftige os med på et indledende niveau, hvorfor det ikke er muligt ud fra dette projekt at vurdere om børnene udviklede empati gennem arbejdet. Børnene blev tydeligvis efterhånden bedre til både at ”mime” følelser og at aflæse dem, og det var gennem deres rollearbejde med de forskellige figurer muligt at se, at de indlevede sig i rollerne, og følte det, som var de rollefiguren. Selve denne indlevelse i rollen, er ifølge Gavin Bolton nøglen til at udvikle forståelse for sig selv som den anden.

En særlig ting, vi iagttog, var hvor godt børnene samarbejdede både i dramaforløbene og teaterforløbet. Børnene gav som metoderne lagde op til megen plads til hinanden, og alle kunne være med og bidrage på hver deres niveau. Dramaforløbene og i særlig grad teaterforløbet virkede som et fælles tredje, hvor børnene anerkendte hinandens bud og havde brug for hinandens indsats. Selve det at samarbejde konstruktivt om et fælles projekt, er i vore øjne i sig selv med til at styrke børnenes sociale kompetencer, både hver for sig og som helhed i klassen.

Delkonklusion

Opsamlende kan vi konkludere at:

- Børnene i alle klasserne var meget motiverede og engagerede i drama- og teaterforløbene.
- Såvel børn og voksne havde ofte flowoplevelser i forbindelse med forløbene
- Børnene i forløbet var i stand til - og udviklede løbende deres evne til - at forstå og anvende dramatisk fiktion.
- Børnene udviklede i løbet af perioden gode samarbejdsrelationer i dramaforløbene
- Børnene havde stort ejerskab til teaterstykkerne
- Drama og teaterforløbene fungerede som et fælles tredje for børnene indbyrdes og for klassen og de tilknyttede voksne

I forhold til det pædagogiske udbytte kan vi ud fra evalueringer perspektiveret til vort teoretiske belæg konkludere at drama og teaterforløbene over tid ville kunne udvikle:

- Børnenes sociale kompetencer
- Børnenes fantasi og kreativitet
- Børnenes evne til at forstå symboler og tænke abstrakt
- Børnenes sprogforståelse
- Børnenes forståelse for eventyr og andre danskfaglige emner

Kapitel 7. Evaluering af metoderne.

Vi har i forhold til evaluering af metoderne i første omgang valgt at tage udgangspunkt i vores spørgeskemaundersøgelse, hvor både pædagoger og lærere deltog. I anden omgang har vi valgt at inddrage vore erfaringer som projektledere og hermed perspektivere de enkelte metoder og de enkelte praksisforløb til hele projektet som sådan. I metodeafsnittene i kapitel 3 og 4 er de øvelser og metoder, som vi endelig udvalgte på baggrund af eksperimenterne i praksis, beskrevet og analyseret.

7.1 Pædagogernes evaluering af de anvendte metoder.

Er det jeres indtryk, at de metoder, lege og øvelser vi anvendte passede til børnegruppen i form, indhold og sværhedsgrad?

- Ja. Øvelser og lege var tilpasse.
- Ja. Nogle var lidt lette til 3. klasse.
- Ja. Jeg ville have troet, at den opvarmningsøvelse, hvor men bevæger sig som en slange (toget) var mere velegnet til yngre børn. Men den levede elverne sig også meget ind i, og der kom ”fut ” på toget.
- Ja, det gik fint. Men de 26 børn vi nu er, vil det med fordel kunne deles op.
- Jeg synes ikke, jeg så nogle metoder, der ikke var gode – og mulige at anvende også i den almindelige undervisning.
- Alle metoder var meget velegnede

Hvilke tilgange og metoder mener I selv var vellykkede i teaterarbejdet?

- Det, at eleverne selv havde ”skrevet” stykket, gav dem ansvar.
- Det at lade børnene være med fra start med roller, og at de legede sig ind i de personer de var.
- God historie. Forløbets planlægning var ok.
- At børnene selv digtede stykket og bestemte, hvordan rollerne skulle være.
- Alle de valgte.
- At børnene selv kom med roller og byggede stykket op i fællesskab. Selv valgte roller.
- *Selve formen var nem*²⁵ at ”gå til”, alle elever kan få den rolle, de ønsker, og rollerne kan nemt tilpasses den enkelte elevs formåen (og lyst). Der er intet færdigt resultat, så ingen bliver bedømt på udenadslære.

Opsamling.

I forhold til de overordnede metoder og de enkelte øvelser har såvel pædagoger som lærere sammenfattende været særdeles positive. Enkelte øvelser kunne imidlertid være lidt lette i forhold til 3. klasserne. Metoder og øvelser virkede efter hensigten og var umiddelbart let tilgængelige for pædagogerne selv at anvende. I teaterdelen var det særligt metodens rummelighed, i forhold til at

²⁵ Vores redigering, se eventuelt spørgeskema på bilag.

give børnene mulighed for selv at skabe historien og selv vælge og udvikle rollerne, som pædagoger og lærere vurderede positivt.

7.2 Projektledernes evaluering af anvendte metoder

I forhold til dramadelen arbejdede vi ud fra en bestemt grundmodel som er beskrevet i metodeafsnittet. Det er vores oplevelse at selve grundmodellen fungerede efter hensigten. Den skabte en genkendelighed i forløbet, som gjorde at børnene følte sig trygge, hvilket gav dem det nødvendige overskud til at udfolde sig kreativt. Samtidig arbejdede vi i grundmodellen med et gennemgående tema og en fokusering på hele gruppen som aktører. Dette valg virkede også hensigtsmæssigt, idet det viste sig, at forløbenes centrering omkring et tema gav børnene god mulighed for fordybelse og flowoplevelser. Opvarmningsøvelser var særligt væsentlige i starten, hvor børnene endnu var lidt usikre i forhold til dramarbejdet. De deciderede dramaøvelser, hvor børnene spillede roller, viste sig ifølge vore observationer at blive de centrale ikke bare for os voksne men også for børnene. Særligt i 2 og 3. klasserne var det de små spil, der var det bedst fungerende i forløbene. Dukkespil og ”trylleøvelser” var meget populære i alle klasser, og fungerede således godt som redskab til at udvikle børnenes evne til at skabe og anerkende en fælles fiktion.

Undervejs i forløbene afprøvede vi forskellige øvelser, hvor børnene skulle mime eller på anden måde udtrykke og aflæse følelser. Disse øvelser blev ikke fuldt ud implementeret, og levede derfor ikke altid op til den ønskede hensigt. Det er imidlertid vores vurdering, at også disse øvelser ville kunne udvikles til at fungere godt i forhold til målgruppen og det pædagogiske mål. Dette ville imidlertid kræve et længere projektforløb, end vi havde mulighed for at gennemføre i dette projekt. I det hele taget fungerede dramadelen overordnet som en art mesterlærer, hvor vi som projektledere arbejdede med pædagoger og børn i en praksisnær læringssituation.

Hvis vi skulle have kunne evaluere på metodernes effekt i forhold til projektets bagvedliggende mål, nemlig at udvikle fantasi, abstrakt tænkning og følelsesintelligens, måtte vi have arbejdet med børnegrupperne over noget længere tid.

Af tidsmæssige årsager har det heller ikke været muligt ud fra den tid projektet har løbet fyldestgørende at evaluere på pædagogernes egne erfaringer med at anvende metoderne i praksis. Ikke desto mindre bestyrkede pædagogernes tilbagemeldinger os entydigt i, at metoderne vil kunne være særdeles anvendelige som redskaber for pædagoger, som arbejder i indskolingen.

I forhold til teaterdelen er det vores oplevelse at pædagoger og lærere efter inspirationskurset havde taget metoderne til sig, og at alle med succes havde anvendt dem i deres arbejde med klasserne. I enkelte klasser valgte man i mindre dele at fravige konceptet, eksempelvis at skabe den bagvedliggende grundfabel sammen med børnene, eller at pædagogen skrev en del af historien på forhånd.

Begge dele fungerede tilfredsstillende i de berørte klasser, der som de andre i projektet endte op med nogle virkelige gode forestillinger. Det er imidlertid vores oplevelse, at der opstod nogle problemer omkring disciplin og koncentration i arbejdet som måske kunne have været undgået, hvis klassens team havde fulgt konceptet nøjere. Som konceptet er tænkt med stationsmodellen, er det nemlig muligt i høj grad at øve med børnene i mindre grupper, og herigennem give børnene stor indflydelse på form og indhold, under rammer som ikke er så koncentrationskrævende, som arbejdet med hele gruppe på en gang i klassen er.

Selve projektafslutningen, hvor de enkelte klasser besøgte og spillede for hinanden, var i vore øjne en stor succes. Det var nogle ualmindelige gode forestillinger klasserne havde produceret på den korte tid, og børnene var tydeligvis meget stolte af sig selv og hinanden.

Samtidig var det bemærkelsesværdigt, hvor optagede børnene var af at overvære hinandens forestillinger. Der var en kvalificeret interesse og solidaritet, som vi mener udspringer af, at børnene selv har været gennem samme proces. At være en kvalificeret tilskuer til teater har at gøre med om man kan aflæse formsproget og få en oplevelse af forestillinger. Det var tydeligt, at børnene havde udviklet denne forståelse for såvel eventyrets særlige opbygning som for dramatisk formsprog. Vi mener derfor at kunne konkludere, at børnene som en sidegevinst ved projektet har udviklet deres kulturelle kompetence.

Kapitel 8. Evaluering af pædagogernes udbytte af forløbet

I forhold til evalueringen af de deltagende pædagogers udbytte af at deltage i projektet, har vi valgt en fænomenologisk tilgang, hvor vi lader pædagogernes egne udsagn tale for sig selv.

8.1 Pædagogernes evaluering af egen indsats og udbytte.

*Synes I, det har haft betydning for jer som pædagoger at deltage i / observere dramaforløbene?*²⁶

- Ja. Det har været rart selv at få større mulighed for at observere
- Positiv betydning. Vi har set børnene i nye sammenhænge – deres relationer.
- Det har givet inspiration
- Det var godt at se metoderne i praksis. Det har betydet, at jeg for en gang skyld har kunnet have en mere iagttagende rolle i forhold til eleverne. Og dermed også har kunnet se, hvordan de har reageret i de forskellige øvelser og små-forløb. Det gør det også nemmere selv at benytte noget af det sete.
- Det er inspirerende at se, hvordan både børn og voksne får nye roller, og kan udfolde sig på en anden måde end vi ser til daglig.

Hvordan har I selv oplevet at arbejde med at igangsætte dramaforløb?

- Det har været nyt for mig. Det har været skægt – en god oplevelse – med / omkring børnene.
- Det er kommet mere ind under huden, i og med man selv har stået for det hele.
- Ja, det er for mig personligt blevet et godt redskab.
- Jeg (og de, der nu har måttet lægge ører til mine oplevelser og erfaringer vedr. projektet) har fået øjnene op for en mere procesorienteret måde at arbejde med drama på. Fokus på processen og ikke kun på det endelige resultat.

²⁶ Evalueringer af pædagogerne udbytte er baseret på primært pædagogerne egne udsagn, disse er imidlertid suppleret af udtalelser fra deltagende lærere. Det har således ikke altid været muligt i vore anonyme spørgeskemaer at vurdere om den enkelte udtalelse stammer fra en lærer eller en pædagog. Spørgeskemaerne er samlet i deres fulde ordlyd som bilag til rapporten.

*Hvordan har I som team oplevet det at lave en teaterforestilling med børnene ud fra projektets koncept?*²⁷

- Der var god energi omkring det praktiske arbejde.
- Det var svært for både børn og voksne at arbejde i det ustrukturerede og eksperimenterende rum. Det var spændingsfyldt og forløsende for børnene at fremføre det for forældrene
- Det var en fornøjelse at arbejde med. En stor tilfredsstillelse.
- Positivt. Simpel metode at arbejde med.
- Jeg oplevede de to uger som stressede, og de bar præg af at vi som team ikke havde forberede os godt nok.
- Jeg håber min begejstring for at arbejde med drama smitter af på børnene. Fortælleopgaven gik fint. Jeg nød af få lov til at være på
- Det har været en spændende proces og givet en ny vinkel på, hvordan drama og teater også kan foregå.

Er der noget i projektarbejdet, som I som pædagoger var særlig gode til?

- At give eleverne rum til fantasi og bygge på det.
- Alle kunne byde ind med noget.
- Jeg håber min begejstring for at arbejde med drama smitter af på børnene.
- Jeg synes, vi (*både pædagoger og lærere*) har været meget gode til – i ”skrivefasen” – at få alle elevernes ideer og ønsker med i stykket. Jeg synes også vi har været gode til at vælge nogle relevante opgaver, for at hjælpe børnene med at forestille sig deres rollefigurer i stykket. Og vi har givet børnene nogle gode rammer, når de har skullet øve i de enkelte stationer. Så var vi – af nød – utrolig omstillingsparate. Hver dag sin udgave af vores stykke.
- Fortælleopgaven gik fint. Jeg nød af få lov til at være på. Timeplanlægningen gik også meget godt.

Er der noget i projektarbejdet som I lærere syntes, pædagogerne var særligt gode til

- Ja, til at lege med og til det praktisk musiske.
- Pædagogen er god til at tænke historien og tilbehøret.
- Ja, fortællerollen, som jo krævede mere end vi havde regnet med
- Til at bakke op om det foreslåede og fremførte. Komme med små hjælpe-redskaber.
- Ja, til at give rum til børnenes ideer og alligevel kunne være styrende

Opsamling

Opsamlende kan vi sige, at de deltagende pædagoger samstemmende mener, at de har fået et stort udbytte af at deltage i projektet. De udtrykker, at alle forløb har været spændende og lærerige, men at teaterforløbet i en enkelt gruppe i perioder var presset.

Pædagogerne har ifølge egne udsagn tilegnet sig en række nye metoder. De har udviklet personlige kompetencer, og de har set både sig selv, børn og kollegaer i nye roller.

Pædagogerne har i følge såvel egen som lærernes evaluering særligt udvist kompetence inden for at give rum for børnenes ideer og støtte op omkring deres udvikling af fantasi og kreativitet. Det er

²⁷ Disse svar er hentet fra klassernes team som består af en-to lærere og en pædagog.

således meget ofte lykkedes for pædagogerne at finde den hårfine balance mellem at skabe frirum for børnene samtidig med, at de satte rammer for og ledte forløbene. Det er yderligere ifølge både pædagoger og lærere, i langt overvejende grad lykkedes for pædagogerne at træde i karakter og påtage sig et lederansvar blandt andet i den krævende fortællerrolle i teaterforestillingen.

8.2 fremadrettet perspektivering af pædagogernes erfaringer.

Ville I være interesserede i at arbejde videre med drama fremover?

- Ja, helt sikkert.
- Jeg vil.
- Vi vil meget gerne arbejde videre med drama i vores klasse.
- Ja. men kunne godt bruge noget mere materiale at gribe fat i, få inspiration af.
- Har fået mod på at bruge det.
- Ja da. Vi gør det allerede.

Ville I som pædagoger nu føle jer klædt på til selv at arbejde videre med drama i klassen?

- Ja, det vil ikke være noget problem. Måske planlægnings- og tidsmæssigt.
- Ja. Såfremt det er en arbejdsopgave, pågældende pædagog synes hun / han er i stand til at varetage. Ikke som et krav og et "eneansvarlighedsområde." Og fordi det er en god og relevant arbejdsform, som man også skal inddrage i sin undervisning. Nej ikke helt
- JA. Og dog med den kommentar, at det i lige så høj grad handler om at tro på sig selv og at turde turde.
- Ja, men mere input med jævne mellemrum, da det ellers kan løbe ud i sandet.

Hvad skulle der til, - med hensyn til uddannelse - for at yderligere kvalificere jeres dramarbejde?

- Det havde været ønskeligt, om hele teamet havde deltaget i hele kursusforløbet. Det havde givet fælles reference.
- Opfyldning jævnligt og snart.
- Historiefortælling og praktisk erfaring
- Blive fyldt på med ideer.
- Flere øvelser, hvor vi instruerer og flere situationer, hvor vi observerer / er deltagende
- Kurser i drama fortælling, lege osv.

Opsamling

Opsamlende kan vi konkludere, at alle deltagere ønskede at fortsætte med dramaarbejde i klassen i et eller andet omfang. Pædagogerne følte sig i overvejende grad parate til selv i fremtiden at stå for at planlægge og lede drama og teaterforløb i klassen. En del af de deltagende pædagoger mente imidlertid, at det ville være nødvendigt med opfølgende kurser, og at pædagoguddannelsen i højere grad prioriterede didaktisk undervisning indenfor drama som æstetisk læreproces.

8.3 Evaluering af samarbejdet mellem de to faggrupper

Hvilken ansvarsfordeling havde I som lærerne og pædagogerne i perioden?

- Pædagogen skulle overskride en grænse – at være fortæller.
- Det var pædagogens projekt og læreren var hjælper.
- Pædagogen som ansvarlig og styrende, læreren som samarbejdspartner men med vetoret i forhold til årsplanen.
- Det er et godt spørgsmål. Det er nok et af de områder, vi skulle have haft bedre på plads forinden.
- Vi aftalte lidt undervejs i forløbet, da vi havde lidt forskellige forventninger til hinandens roller i perioden. Men i en start havde vi aftalt, at pædagogen skulle styre elevernes ideer og forslag og jeg – læreren – skulle skrive dem på tavlen. Derefter skulle pædagogen også få elevernes ideer til selve stykket til at passe sammen, så alle fik deres forslag med, og der kom en historie ud af det (læs også punkt C 9).
- Jeg som pædagog kom med oplægget til planlægning af timerne, og det holdt vi os stort set til (men af tidsmæssige årsager nåede vi desværre ikke det hele). Jeg stod for, hvad der skulle ske i timerne.
- I vores team er der ikke nogen opdeling mellem pædagogens og læreren arbejdsområder. Derfor er det ikke specielt relevant for pædagogen. Men hele arbejdet har været relevant for begge faggrupper.
- Jeg synes, pædagogen var meget bevidst om at være meget ”på banen” i dramaforløbet. Det viste sig tydeligt ved en stor grad af ansvar og styring i hele forløbet. Dette blev især tydeligt, da processen med at skrive stykket var afsluttet, og stykket (med pædagogens egne ord) nu ligesom var vores eget. Det faldt derefter pædagogen meget naturligt at overtage styringen og blive stykkets fortæller og elevernes guide gennem forløbet. - Hvilket pædagogen indtil da havde forestillet sig at jeg – læreren – skulle være.

Var det en tilfredsstillende ansvarsfordeling?

- Ja. I et velfungerende team som vores kunne vi tage over for hinanden.
- Det var ok at prøve at stå for projektet, selvom det var nyt for mig.
- Nej, lærerne må overtage nogle funktioner, så pædagogen får større overskud til at guide eleverne på scenen.
- Ja, den største erfaring.
- Jeg tror, vi generelt manglede en dialog mellem de involverede voksne. Så vi på den måde kunne arbejde mere sammen med de samme mål for øje.
- Med den rolle jeg havde i projektet (*Lærer*) har jeg manglet²⁸ en nærmere orientering om det egentlige indhold og metoder tidligt i forløbet, så jeg kendte mere til projektets opbygning og struktur (da jeg både er interesseret og medansvarlig for det, der sker i perioden).

*Mener I, dramaprojektet har haft betydning for samarbejdet mellem de to faggrupper?
I givet fald hvilken?*

- Det kan det på længere sigt.

²⁸ Vores redigering se spørgeskema bilag 1)

- Jeg tror dramaprojektet har haft betydning for vores samarbejde faggrupperne i mellem. Vi har gjort os nogle erfaringer og snuset lidt til hinandens arbejdsområder.
- Ja, frem for alt havde vi et godt forløb med et spændende indhold. Jeg synes, vi gennem forløbet har lært hinanden lidt bedre at kende. Vi har været nødt til at tale om vores forventninger til formålet med dette projekt og dermed også forventninger til hinandens roller.
- Jeg føler, jeg har fået et ekstra arbejdsredskab til undervisningstiden. Dermed større lighed.

Oplevede I dramaprojektet som et fælles tredje for klassens team

- Det har vi i forvejen.
- Ja, helt sikkert.
- Ja, det mener jeg.
- Ja, men det er ikke nok, synes jeg.

*Har dramaprojektet haft betydning for pædagogernes rolle og særlige status i skolesystemet?
I givet fald hvilken?*

- Nej, ikke på nuværende tidspunkt.
- Ja – ansvar.
- Ja. Pædagogens rolle blev i uge 5 – 6 meget synlig for alle, der blev involveret i vores dramaprojekt.
- Jeg føler, jeg har fået et ekstra arbejdsredskab til undervisningstiden. Dermed større lighed.

Opsamling.

I forhold til samarbejde mellem de to faggrupper kan vi konkludere, at flertallet af de involverede teams oplevede dramaprojektet som et fælles tredje, hvor faggrupperne supplerede hinanden godt. I et enkelt team var der visse problemer i forbindelse med ansvarsfordelingen omkring teaterproduktionen. I overvejende grad oplevede de implicerede, at pædagogen havde en særlig ”ledende” rolle i forbindelse med drama og teaterforløb. Dette var særligt mærkbart ifølge såvel pædagogernes som lærernes udsagn, i forhold til pædagogens rolle som fortæller i teaterforestillingsprocessen. Pædagogen var her ”usædvanligt tydelig i forhold til såvel børn som alle andre involverede i dramaprojektet” (Citat fra interview).

En synlighed som for nogle pædagoger og lærere ifølge egne udsagn har medført en ny forståelse for hinandens fagområder og øget lighed mellem de to faggrupper.

Kapitel 9. Projektledernes opsamlende evaluering

9.1 Opsamlende evaluering af projektets faglige resultat

Opsamlende kan vi her konkludere, at alle deltagere, såvel børn som pædagoger og lærere har oplevet drama og teaterforløbene som givende. Ifølge såvel lærerne, pædagogernes og vores egen opfattelse har det været særligt bemærkelsesværdigt, hvor stor børnenes glæde, koncentration og engagement i dramaforløbene har været. Det alene kunne tale for anvendelsen af de valgte metoder. Derudover står det gennem deltagerevalueringer tydeligt, at både børn, pædagoger og lærere oplever det at lave drama ud fra projektets koncept som en faglig og social særdeles relevant aktivitet i indskolingen.

Ud fra deltagerevalueringer og egne observationer er der efter vores opfattelse belæg for, at antage at de metoder, vi i samarbejde med de involverede parter igennem projektet har udviklet, vil kunne anvendes af pædagoger som arbejder i indskolingen. Vi kan derfor nu med belæg i hele det praktiske projekt perspektiveret til bagvedliggende teori udrede følgende hypoteser:

De udviklede og valgte metoder vil kunne anvendes af pædagoger ud fra følgende udviklingsmål:

- at udvikle empati og følelsesintelligens
- at udvikle fantasi og kreativitet
- at udvikle børnenes evne til at forstå og kommunikere gennem symbolsk form
- at udvikle børnenes evne til abstrakt tænkning
- at udvikle sprog og motorik, ved at sætte ord på handling
- at udvikle børnenes kulturelle kompetence
- at skabe et fælles tredje for klassens børn, pædagog og lærere

I hele projektet har vi, ud over den metodiske tilgang, fokuseret på pædagogens rolle som primær igangsætter i klassen. Det viste sig imidlertid at dette implicerer en faglig selvforståelse, som var ny for de fleste af de deltagende pædagoger.

Vi ønskede derfor bevidst at give pædagogerne en særlig faglig kompetence, som ikke konkurrerede med men supplerede lærernes faglige tilgange. Vi valgte derfor at give pædagogerne et særligt løft ved at tilbyde et specielt tilrettelagt kursusforløb, hvor det udelukkende var pædagogerne som deltog. Hensigten var at give pædagogerne et forspring, og det faglige overskud som var nødvendigt for dem for at påtage sig en rolle som primær igangsætter i klassen. Det er vores oplevelse som projektledere at kurset og selve fokuseringen levede op til hensigten.²⁹ Vi så således, at pædagogerne som projektet skred frem i højere og højere grad blev fortrolige med og kompetente i forhold til rollen som igangsætter af drama og teateraktiviteterne.

Yderligere mener vi ud fra egne observationer og deltageevalueringer, at have belæg for at kunne konkludere, at pædagogens rolle som primær igangsætter af aktiviteter i klassen har haft og i endnu højere grad igennem et længere arbejde vil kunne have en positiv effekt i forhold til pædagogen status og samarbejdsrelationerne i klassen.

²⁹ Nogle af de deltagende lærere var imidlertid utilfredse med denne prioritering, og ytrede i forbindelse med evalueringerne ønske om at have deltaget i dette kursusforløb, for i højere grad at kunne have forstået og støttet op omkring tankerne bag projektet.

Vi kan altså her med belæg fra hele projektet opsamlende sige at; det at pædagogen i visse forløb i indskolingen fungerer som primær igangsætter af æstetiske læreprocesser kan have en positiv effekt i forhold til

- pædagogens status og selvforståelse
- udvikling af et ligeværdigt samarbejde mellem lærere og pædagoger i klassen
- udvikling af et fælles tredje for pædagoger og lærere
- udvikling af pædagogens didaktiske færdigheder

At dokumentere ovenstående hypoteser falder uden for dette projekts rammer, men er absolut en hel ny og væsentlig mere omfangsrig undersøgelse værd.

9.2 Konsekvenser for seminarieundervisningen

Vi har i det følgende valgt at perspektivere projektets resultat til i første omgang grunduddannelsen på pædagogseminariet, for i anden omgang at perspektiverer til efteruddannelsesaktiviteter og andre formidlingsmuligheder.

1. Generel kompetenceudvikling i forhold til pædagogens rolle i skoleregi.

For at de kommende pædagoger skal blive uddannet til i højere grad at kunne varetage de krav, som pædagogens særlige rolle som igangsætter og medarbejder i skoleregi stiller, er det med afsæt i projektet vores oplevelse, at uddannelsen i højere grad end tilfældet er i dag må prioritere det didaktiske element. Dette forhold er yderligere udbredt og aktualiseret i kraft af den nye lov omkring læreplaner i dagtilbud.

I de indledende projekt-samtaler viste der sig en tendens til, at de deltagende pædagoger ofte opfattede sig som en slags ”medhjælpere” i lærernes undervisningsforløb. Det var deres opgave at varetage det sociale og som de selv udtrykte det: ”kitte” børnenes hverdag sammen.

Det er imidlertid vores opfattelse og projektets pointe, at pædagoger yderligere vil kunne have en særlig kompetence indenfor igangsætnings- og undervisningsaktiviteter inden for det æstetiske felt. At igangsætte og lede aktiviteter med særlige lærings og udviklingsmål, er ifølge vores terminologi synonymt med undervisning.

Den undervisning som pædagogen i vores projekt står for har imidlertid en særlig karakter og særlige specifikke læringsmål, som rækker ud over det rent fagfaglige. Den inddrager således det legende og skabende som primær metode og retter sig eksplicit mod social og emotionel udvikling og kreative kompetencer.

Pædagogen skal konkret i forhold til vores projekt kunne tilrettelægge og gennemføre dramapædagogiske forløb for den pågældende målgruppe med deraf følgende overvejelser omkring mål, midler og metoder. I det arbejde skal pædagogen kunne definere sit arbejde i klasseværelset som primær igangsætter - eller som underviser. Desuden skal hun kunne gennemføre aktiviteten, således at børnene opfatter hende som igangsætter på lige fod med læreren.

En sådan aktivitet kræver som alt anden undervisning planlægning, gennemførelse og evaluering. En særlig forudsætning for at pædagogen skal kunne planlægge, igangsætte og evaluere er, at hun

har viden omkring udviklingspsykologisk og didaktisk teori, således at hun vil kunne tilrettelægge forløb, så de udspiller sig i og omkring målgruppens nærmeste udviklingszone.

Vi er klar over, at netop undervisningskompetence har været – og fortsat er – et diskussions- og stridsspørgsmål i samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Vi mener imidlertid, at en redefinerings af undervisningsbegrebet i en mere rummelig retning er ønskelig ikke alene i forhold til pædagogens arbejde i indskoling men yderligere i forhold til pædagogens faglige selvforståelse. Vi mener derfor, at et kommende indsatsområde på seminarierne bør være, at de studerende både teoretisk og praktisk udvikler viden om og færdigheder indenfor følgende områder:

1. **Udviklingspsykologisk teori**
2. **Didaktisk pædagogisk teori**
3. **Planlægning af pædagogiske forløb med klare læringsmål**
4. **Igangsætning / undervisning i de konkrete forløb ud fra konkrete metoder**
5. **Evaluerings af konkrete forløb ud fra læringsmålene**
6. **Italesættelse af den særlige læring børnene opnår gennem den konkrete aktivitet**

2. Dramaspecifik kompetenceudvikling.

I forhold til vores specifikke projekt, hvor det drejer sig om pædagogens rolle som igangsætter af drama og teateraktiviteter, er der en række fagspecifikke kompetencer, som pædagogen skal udvikle for at kunne udfylde rollen som igangsætter optimalt.

Den første forudsætning er naturligvis, at pædagogen har et indgående kendskab til metoderne - kender de enkelte dele, som de er beskrevet i de foregående afsnit og kender helheden og principperne, de er bygget op omkring. Hun skal være så meget hjemme i metoderne, at hun kan variere og udvikle dem temamæssigt, så de passer til netop den børnegruppe, hun arbejder med. Men brug af metoderne stiller visse krav til pædagogen. Der er dels tale om nogle grundlæggende drama-faglige kompetencer og dels tale om nogle - måske nye – professionelle holdninger og tilgange til arbejdet.

For på optimal vis at kunne anvende de metoder vi har udviklet i dette projekt, mener vi, at pædagogen skal:

1. **Have teoretisk viden om drama som æstetisk læreproces.**
2. **Være fortrolig med dramapædagogiske metoder.**
3. **Kunne skabe og fastholde en dramatisk fiktion.**
4. **Kunne fortælle historier.**
5. **Kunne Improvisere.**
6. **Kunne fungere som spillende igangsætter**

Ad 1. Have teoretisk viden om drama som æstetiske læreprocesser.

Pædagogen skal have viden om de særlige udviklingspotentialer arbejdet med æstetiske læreprocesser kan rumme og indsigt i den teoretiske baggrund for anvendelsen af æstetiske læreprocesser i pædagogisk arbejde. Hun skal således være i stand til ud fra en teoretisk forankring at kunne udvælge metoder og begrunde sine valg, både overfor sig selv sine kollegaer og forældrene.

I arbejdet med drama som æstetisk læreproces er det andre metoder, andre læreprocesser, der bygges på og stof af en anden karakter, der skal læres / gøres erfaringer med end de metoder, pædagogen mødte i sin egen skoletid. Eftersom det for hende kan være nye metoder, der ikke ligger

på rygmarven, er det vigtigt, at pædagogen er sig bevidst, hvori forskellene består og derefter kan tilrettelægge forløb, så de matcher, hendes opstillede mål.

Desuden vil pædagogen måske blive mødt med skepsis og spørgsmål til metoderne fra forældre og kolleger for hvem, det også "nyt land". Hvis det skal gå godt, skal hun være klædt på til at svare overbevisende. Pædagogen skal yderligere have kendskab til dramapædagogiske arbejdsmetoder generelt, således at hun har et begrebsapparat og et vokabularium, hun kan bruge i samarbejde med andre pædagoger omkring drama i indskoling. Når nye metoder skal bruges og udvikles, er det vigtigt, at have kolleger at udveksle og "sparre" med. I den sammenhæng tilbyder dramateorien adækvate faglige termer.

Ad 2. Være fortrolig med dramapædagogisk metoder.

Pædagogen skal have et repertoire af lege og øvelser, og kunne forandre disse, så de kan udvikles og anvendes i mange forskellige sammenhænge. Som det fremgår, består metoden af et mindre antal lege, der kan varieres og udvikles i det uendelige afhængig af de ønskede temaer og sværhedsgrader. Det er vigtigt, at pædagogen er fortrolig med dette udviklings/forandrings arbejde.

Ad 3. Kunne skabe og fastholde en dramatisk fiktion.

Pædagogen skal selv kunne skabe/spille en rollefigur og skal kunne gå ud og ind af fiktioner. Det bærende element i metoderne er det "at lade som om", at handle i fiktionen. For at lære børnene at anvende dramatisk formsprog er det væsentligt at pædagogen - som i en art mesterlærer - kan gå foran og inspirere børnene, samtidig med at hun qua sin viden om børnenes udviklingsniveau i samspillet kan løfte børnene op på nærmeste udviklingszone. Hun skal yderligere i ly af fiktionens beskyttelse kunne hjælpe de børn, der har lidt svært ved det, kunne påtage sig en rolle og samarbejde, ved - helt konkret at i rolle - at deltage og således støtte op omkring børnenes samspil. Hun skal kvalificere spillet ved at være et skridt foran børnene og bringe nyt på banen, som børnene ikke selv magter eller finder på. Alt dette kræver at hun kan spille en rolle på et vist niveau, samtidig med at hun har igangsætterens overblik.

Ad 4. Kunne fortælle historier.

Pædagogen skal kunne skabe historier ud fra børnenes ideer og fortælle dem, så børnene bliver inspireret til selv at digte med og til at dramatisere fortællingen. Både drama- og teatermetoderne er bygget op omkring historier, som børnene dramatiserer og fordyber sig i på forskellig vis. Derfor er det at kunne skabe og fortælle en historie en væsentlig kompetence for pædagogen.

Ad 5. Improvisere.

Pædagogen skal kunne "finde på" i arbejdet med børnene som medspiller og som fortæller, og hun skal kunne skabe både ud fra egen fantasi og ud fra børnenes ideer. Det kan i de konkrete forløb yderligere være nødvendigt at pædagogen kan handle i situationen, og således være i stand til at gribe nuet og om nødvendigt ændre på egne planer. Et bærende element i metoderne er, at det er børnene, der skaber deres egne roller og det, der skal siges og gøres. Pædagogen skal kunne være rollemodel og fødselshjælper for børnene i dette skabende arbejde, og det er derfor væsentligt at hun selv kan improvisere og være deltagende i børnenes spil.

Ad 6. Kunne fungere som igangsætter.

Pædagogen skal på lige fod med læreren kunne påtage sig ansvaret for en æstetisk aktivitetens didaktiske form og indhold og i visse situationer være primær igangsætter og hovedansvarlig. I vores forståelse er det en forudsætning for at pædagogen kan gennemføre dramapædagogiske arbejde i klassen, at hun både i sin egen og i lærerens bevidsthed kan være den, der er ansvarlig for

dramaaktiviteternes form og indhold. For nogle pædagoger og lærere vil det være en ny situation, som der skal arbejdes med.

Opsamling

Undervisningen, i forhold til at de studerende får mulighed for at udvikle de særlige kompetencer som arbejdet som skolepædagog kræver, er allerede i dag en del af undervisningen på pædagogseminarierne. Vi mener imidlertid med afsæt i vore erfaringer fra projektet, at denne undervisning vil kunne optimeres, så de kommende pædagoger i højere grad vil kunne føle sig klædt på til at påtage sig rollen som igangsættere i et ligeværdigt samarbejde med lærerne. I forhold til vores projekt peger vi særligt på 3 indsatsområder:

1. **Udvikling af didaktisk kompetence**
2. **Udvikling af viden om æstetikpædagogisk teori**
3. **Udvikling af dramafaglig kompetence**

9.3 Visioner i forhold til videreformidling af de udviklede metoder

I forhold til videreformidling af de metoder, vi har afprøvet og udviklet i forbindelse med projektet, kan vi konkret pege på følgende områder:

1. Den dramafaglige undervisning,
2. Tværfaglige sammenhænge
3. Praktikken.
4. Efteruddannelseskurser
5. Skriftligt materiale

Ad 1. Den dramafaglige undervisning.

Det for os mest naturlige sted at videreformidle og undervise i metoderne fra dette projekt, vil være i vores fagundervisningen i drama. Undervisningen kan her med fordel foregå i en vekselvirkning mellem dramateori og praktisk dramarbejde, hvor de studerende arbejder med at udvikle de i 11.2 beskrevne kompetencer.

En af de læringsformer vi specifikt vil pege på i forhold til implementering af metoderne, er en art faglig mesterlærer. Vi mener, denne læringsform vil kunne bidrage til og supplere de øvrige læringsformer vi traditionelt arbejder med på seminariet

Det er vores erfaring fra dette projekt, at pædagogerne ifølge egen evaluering havde meget stor glæde af at se os som projektledere anvende metoderne med børnene i klassen, før de selv skulle i gang. Det skabte nogle konkrete billeder, de kunne bruge i deres egen planlægning. En sådan praksisnær undervisning giver på den ene side os som seminarielærere en stor viden om - og impulser fra praksis, samtidig med at vi på den anden side konkret i samspillet kan tilføje faglige input og impulser til praksis. Vi ser dette som et gensidigt kvalifikationsløft.

En af måderne kunne være, at vi som undervisere sammen med de studerende arbejder med børn i konkrete forløb i marken. En anden kunne være at vi i højere grad medinddrager grupper af børn og pædagoger fra praksis i undervisningssituationer på grunduddannelsen.

Vi foreslår herefter, at de studerende gennem en periode prøver metoderne af med børn i praksis og med seminarielæreren som vejleder. Her vil både teoretisk og praktisk didaktik kunne være i fokus.

På denne måde vil den studerende have en "startkapital" af gennemprøvede forløb, hun kan tage med sig, hvilket vil kunne give den nødvendige selvtillid og faglige kompetence til at kunne træde i karakter som primær igangsætter i forhold til et kommende arbejde i indskolingen.

Som det fremgår, er det ikke nogen helt enkel sag, at skulle igangsætte dramaaktiviteter i indskolingen. Dramafaget er ikke blandt seminariets største, og som seminarielærer kan det i forvejen være vanskeligt at nå omkring det obligatoriske stof indenfor den tildelte timenorm.

At tilføje ambitioner om yderligere resursekrævende, praksisnær undervisning kan virke som et forsøg på at opstille luftkasteller. Det er imidlertid vores håb, at den nye pædagoguddannelse, der er i støbeskeen, og det store fokus, der er på pædagogiske læreplaner, vil gøre det muligt for os også i fremtiden at kunne tilbyde den nødvendige undervisning indenfor det æstetiske og dramaspesifikke område, så vi kan kvalificere pædagoger til at kunne anvende drama som æstetisk læreproces i forhold til deres fremtidige opgaver i skolen

Ad 2. I tværfaglige sammenhænge

Der bliver allerede på de fleste seminarier undervist i udviklingspsykologi og legeteorier, og mange studerende anvender disse i deres projektopgaver. Da både dramateorien og den almene æstetikteori baserer sig på udviklingspsykologisk teori, mener vi, det vil være naturligt at inddrage erfaringer fra udviklingsprojektet i denne undervisning. Vi ville her ud fra projektets erfaringer eksempelvis kunne bidrage med et særligt fokus på pædagogens rolle i børns leg. Målet med dette ville være, at kvalificere de kommende pædagoger til at observere og analysere børns leg, for herudfra at blive i stand til

- gennem særligt tilrettelagte aktiviteter og aktiv deltagelse i forskellige legeforløb - at kunne støtte op omkring børnenes legeudvikling.

Yderligere mener vi ud fra teorien omkring æstetiske læreprocesser, at de studerende i flere fag og i tværfaglige sammenhænge med fordel selv vil kunne anvende drama og andre æstetiske læreprocesser som erkendelsesredskab. Dette ville for det første kvalificere deres egen uddannelse i retning af udvikling af eksempelvis kvalificeret empati, for det andet ville de studerende i en art "learning by doing"³⁰ læreproces selv blive fortrolige med at anvende æstetisk mediering som læringsform i pædagogisk arbejde.

Endelig vil vi pege på, at det med baggrund i vores projekt kunne se ud som om, det vil være hensigtsmæssigt, at vi på seminariet i det hele taget i højere grad prioriterer at arbejde med de studerendes faglige selvforståelse og didaktiske kompetence, særligt i relation til de pædagoger som skal arbejde i skoleregi.

3. Praktik.

Som nævnt i forbindelse med den dramafaglige undervisning anbefaler vi, at de studerende i løbet af uddannelsen arbejder målrettet med metoderne i praksis. Vi mener, det vil være en fordel at de studerende får mulighed for at arbejde med dette over en længere periode, så de på den måde udvikler egne veje og ejerskab til metoderne.

Yderligere vil vi pege på, at de studerendes erfaringer ville kunne optimeres, hvis de havde mulighed for at få supervision og dramafaglig sparring i forhold til deres konkrete arbejde. Vi peger altså endnu engang på et tættere samarbejde mellem seminarieundervisningen og praksis. Et samarbejde hvor de studerende ikke alene bringer erfaringer fra marken med ind på seminariet, men hvor vi som seminarielærere i højere grad selv har mulighed for at udveksle erfaringer med praksis og supervisere vore studerende i forbindelse med konkrete praksisforløb. Vi anbefaler således, at

³⁰ John Dewey 1950

der i forbindelse med flere af de studerendes praktikperioder, fokuseres yderligere på igangsættelse af æstetiske læreprocesser og dermed på teoretisk og praktisk didaktik. Vores udviklingsarbejde har fokuseret på pædagogen som igangsætter af æstetiske læreprocesser med udgangspunkt i dramafaglige metoder. Pædagoger kan naturligvis også bidrage med igangsætning af andre typer af aktiviteter og andre former for æstetisk virksomhed i indskolingen. Det vil i alle tilfælde være relevant for den kommende pædagog at kunne forholde sig didaktisk såvel teoretisk som praktisk til sit arbejde som igangsætter, hvorfor vi endnu engang vil pege på det hensigtsmæssigt i at den didaktiske dimension opprioriteres også i forhold til praktikundervisningen.

Ad 4. Efteruddannelseskurser

En særlig form for videreformidling af erfaringerne fra projektet kunne være at afholde en række efteruddannelseskurser. Disse kunne eksempelvis tilrettelægges som en vekselvirkning mellem teori, praksisnær undervisning og egen metodeudvikling. Kurserne kunne tænkes som art mindre udviklingsprojekter, ud fra samme grundstruktur som dette projekt. Vi som undervisere ville således efter et introduktionskursus for deltagende pædagoger skulle arbejde et par gange i marken sammen med pædagoger og børn, hvorefter pædagogerne under supervision fra underviserne selv skulle arbejde med metoderne, for endelig at samle op på erfaringerne i et afsluttende kursusforløb.

Ad 5. Skriftligt materiale

Den sidste videreformidlingsform vi her vil pege på, er skriftligt materiale.

Vi mener, det vil være absolut hensigtsmæssigt at kunne videreformidle vore erfaringer også på skrift. Det skrevne ord har en langt større "holdbarhed" end det talte, og er en forudsætning for, at vi kan fastholde, teorirelatere og dokumentere vore erfaringer fra projektet. Hensigten med de meget grundige skriftlige redegørelser i denne rapport er netop, at vi vil kunne anvende dele af rapporten direkte i vores undervisning af studerende. Yderligere er det vores hensigt med udgangspunkt i erfaringer fra dette projekt, på sigt og med tid og økonomiske rammer at udfærdige en mindre teoretisk tekst om, drama som æstetiske læreproces i indskolingen og pædagogens rolle som igangsætter.

Kapitel 10. Opsamling

10.1 Konklusion

Opsamlende kan vi her afslutningsvis konkludere, at arbejdet med drama og teateraktiviteter af alle implicerede parter entydigt opleves som et meget relevant supplement til de øvrige undervisningsmæssige og pædagogiske aktiviteter i indskolingen.

Særligt blev det bemærket at drama som æstetisk læreproces er velegnet til at :

- Give børn og voksne flowoplevelser
- Udvikle børn og voksens fantasi og kreativitet
- Styrke børnenes samarbejde og sociale kompetencer

- Udvikle børnenes evne til at forstå symboler og tænke abstrakt
- Udvikle børnenes sprog
- Udvikle børnenes kulturelle kompetence

I forhold til pædagogens rolle i klassen som ligeværdig medarbejder blev det som udgangspunkt for projektet oplevet som problematisk at

- Skolen traditionelt er lærernes domæne, hvorfor pædagogen kan opleve sig på ”udebane” med et deraf følgende statusproblem
- Pædagogen ofte fungerede primært som ” støtte lærer” i forhold til lærernes undervisning
- Pædagogen kun i begrænset omfang opfatter sig selv som primær ansvarlig for arbejde i klassen.
- Pædagogerne oplever at de ofte mangler didaktiske redskaber til at planlægge og gennemføre pædagogiske forløb som primær igangsætter i klassen

I forhold til pædagogens rolle som igangsætter af drama og teaterforløb i projektet, ser det ud til, at projektet har haft betydning i retning af at flertallet af

- Pædagogerne følte sig bedre kvalificerede til at varetage rollen som igangsættere af dramaforløb
- Pædagogerne havde haft succesoplevelser og herfra udviklet en faglig selvtillid
- Pædagogernes særlige kompetencer var blevet mere synlige i samarbejdet med lærerne
- Pædagoger og lærere havde set hinanden i nye roller
- Pædagoger og lærere havde oplevet forløbet som et fælles positivt og givende fælles tredje

I forhold til en kommende implementering af metoderne som en del af en daglig praksis i skolen, mener vi, at der er brug for at sætte fokus på undervisningen i den særlige form for pædagogik og didaktik, som er nødvendig, for at de kommende pædagoger skal kunne blive kvalificeret til at igangsætte og lede æstetiske læreprocesser med drama som primært redskab. Vi peger på en opprioritering af undervisningen i

- Teoretisk og praktisk didaktik
- Æstetikpædagogisk teori
- Dramafaglige teori
- Kreative og dramafaglige færdigheder

10.2 Perspektivering

I forhold til en uddannelsespolitisk tænkning håber vi, at den nye pædagoguddannelse vil give mulighed for et øget fokus på pædagoger som igangsættere/ undervisere. Ikke alene i forhold til indskolingen men i forhold til hele det pædagogiske felt. Samtidig håber vi, at der vil blive prioriteret de nødvendige ressourcer til alle KA fagene³¹ og således ikke alene blive satset på en entydig prioritering af faget dansk. KA fagene er pædagogernes handleredskaber, og er således de særlige fag, som de er uddannet til at arbejde med. Disse fag rummer alle en væsentlig faglig dimension. I dette projekt har vi fokuseret på - og specielt argumenteret for potentialerne ved anvendelsen af drama som æstetisk læreproces.

³¹ KA fag er kultur og aktivitetsfag. Disse består i dag af fagene: Dansk, Musik, Værksted; Bevægelse, Natur og Drama. Tilsammen udgør de 40 % af den samlede undervisning.

Efterord

Dette projekt har været en meget stor læreproces for os som projektledere.

Vi har mødt en række pragtfulde børn og meget engagerede voksne, som har investeret både sig selv og deres sparsomme tid i projektet. Vi er meget taknemmelige for den store støtte og opbakning vi har mødt fra hele personalet og skoleledelsen. Vi har fået øjnene op for, hvor krævende en hverdag pædagoger og lærere arbejder i. Med små lokaler, mange børn og store visioner. Vi har den dybeste respekt for det arbejde de udfører til daglig.

Det har været en gave for os at få mulighed for selv at arbejde med børnene i klasserne.

Men det har indimellem også været hårdt.

At undervise på et pædagogseminarium er en helt anden udfordring end at skulle fastholde 26 - 30 krudtuglers engagement i halvanden time.

Det er vores håb, at vi med dette projekt har bidraget til at give børn og voksne lidt frirum og nogle spændende, sjove og udfordrende timer.

Afslutningsvis vil vi gerne takke BUPL's udviklingsfond, hvis konsulenter har hjulpet os med at realisere projektet, og som sammen med Roskilde Pædagogseminarium og Tuse og Bjergmarken Skoler i Holbæk har gjort dette projekt økonomisk muligt.

Desuden takker vi alle de deltagende børn, pædagoger og lærere, som har gjort det ikke alene menneskeligt muligt, men yderligere til en stor fornøjelse.

Holbæk den 28/05 2005

Inge Duelund Nielsen og Merete Sørensen