Danish University Colleges

Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence i børnehaven

Sørensen, Merete Cornet

Publication date:
2015

Document Version
Pre-print: Det originale manuskript indsendt til udgiveren. Artiklen har endnu ikke gennemgået peer-review (fagfællebedømmelse) og redigering.

Link to publication

Citation for published version (APA):

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 15. nov., 2018
Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence i børnehaven

Ph.d. afhandling

Merete Sørensen

Vejleder: Mads Haugsted
Bivejleder: Stig Broström
Aarhus Universitet
Institut for Uddannelse og Pædagogik
14.03. 2015
## Indhold

Drama, Aesthetic Learning and Dramatic Play-competence development in Kindergarten ........................................ 8

Abstract. English ......................................................................................................................................................... 8

Problem Area ......................................................................................................................................................... 8

Basic thesis ............................................................................................................................................................ 9

Research questions .............................................................................................................................................. 9

Methodology ......................................................................................................................................................... 9

Findings ............................................................................................................................................................... 10

Conclusion ........................................................................................................................................................... 12

Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence i børnehaven ........................................ 13

Abstract. Dansk .................................................................................................................................................. 13

Problemfelt .......................................................................................................................................................... 13

Grundlæggende tese ........................................................................................................................................... 14

Forskningssspørgsmål ........................................................................................................................................ 14

Metode ............................................................................................................................................................... 14

Fund ................................................................................................................................................................. 15

Konklusion ........................................................................................................................................................ 16

Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence i børnehaven ........................................ 18

Kapitel 1 Indledning ................................................................................................................................. 18

1.2. Baggrund ................................................................................................................................................... 19

1.3 Forskningssspørgsmål ............................................................................................................................... 25

Bagvedliggende teser ..................................................................................................................................... 25

1.4. Afhandlingens opbygning ..................................................................................................................... 26

Kapitel 2. Forskningsmæssige afsæt ........................................................................................................ 27

2.2. Faith Gabrielle Guss ............................................................................................................................... 27

2.3. Gunilla Lindqvist ................................................................................................................................... 28

2.4. Aud Sæbø ............................................................................................................................................... 30

2.5. Mirella Forsberg Ahlcrona .................................................................................................................. 31

Kapitel 3. Pragmatisme .................................................................................................................................. 33

3.2. Pragmatismens udspring ........................................................................................................................ 34

3.3. Pragmatisme ifølge John Dewey .......................................................................................................... 36

Samfundssyn ..................................................................................................................................................... 36

Diskussion ......................................................................................................................................................... 38
Sprogtermer og teorier ................................................................. 38
Erfaringsdannelsen ........................................................................ 40
3.4. Videnskabeligt arbejde .......................................................... 43
Deduktiv-induktiv og abduktiv analyse ......................................... 45
3.5. Elaborering ............................................................................ 50
3.6. Opsamling ............................................................................. 52
Kapitel 4. Læring, udvikling og internalisering ................................ 54
Læring, internalisering og udvikling ............................................. 56
4.2. Læring i NUZO ......................................................................... 58
Diskussion .................................................................................... 60
Interaktiv NUZO .......................................................................... 62
NUZO og flow ............................................................................. 63
Opsamling ................................................................................... 65
Kapitel 5. Det brede legebegreb .................................................. 66
5.2. Leg som autotelisk aktivitetsform .......................................... 66
Leg som autotelisk livspraksis ...................................................... 67
Leg som autotelisk børnekulturel aktivitet .................................... 67
Leg som indremotiveret handling ................................................ 68
Diskussion ................................................................................... 69
5.3. Leg som en udviklingsbaseret og formmæssigt afgrænset aktivitet ................................................................. 70
Leg ifølge Piaget ........................................................................... 70
Leg ifølge Vygotsky ................................................................. 71
Diskussion ................................................................................. 73
5.4. Leg som metakommunikation ................................................ 74
Diskussion ................................................................................... 75
Opsamlende diskussion .............................................................. 75
Kapitel 6. Den dramatiske leg. Valg af terminologi og grundsyn .... 78
Diskussion ................................................................................... 80
Opsamling ................................................................................... 82
Kapitel 7. Æstetisk virksomhed .................................................... 83
Æstetik som sanselig erkendelse ............................................... 83
<table>
<thead>
<tr>
<th>Kapitel 8. Den dramatiske legs kendetegn</th>
<th>105</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>8.2. Den dramatiske legs dramaturgi</td>
<td>108</td>
</tr>
<tr>
<td>Epistemologi og dramaturgi</td>
<td>110</td>
</tr>
<tr>
<td>8.3. Roller i den dramatiske leg</td>
<td>111</td>
</tr>
<tr>
<td>8.4. Dramatisk legekompetence</td>
<td>114</td>
</tr>
<tr>
<td>8.5. Den voksnes rolle i den dramatiske leg</td>
<td>116</td>
</tr>
<tr>
<td>Pædagogens rolle i dette projekt</td>
<td>119</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 9. Læringspotentialer ved dramapædagogik og dramatisk leg</td>
<td>120</td>
</tr>
<tr>
<td>Dialektikken mellem fiktiv og real kontekst</td>
<td>120</td>
</tr>
<tr>
<td>Dialektikken mellem ydre og indre handlinger</td>
<td>121</td>
</tr>
<tr>
<td>Indre tematik</td>
<td>122</td>
</tr>
<tr>
<td>Opsummering</td>
<td>124</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 10. Dramapædagogik</td>
<td>125</td>
</tr>
<tr>
<td>10.2. Dramapædagogikkens arbejdsmåder</td>
<td>127</td>
</tr>
<tr>
<td>10.3. Fiktionens grundelementer</td>
<td>131</td>
</tr>
<tr>
<td>10.4. Værdimæssig kodning – den femte dimension</td>
<td>132</td>
</tr>
<tr>
<td>10.5. Den æstetiske fordobling</td>
<td>136</td>
</tr>
<tr>
<td>Den værdimæssigt kodede æstetiske fordobling</td>
<td>137</td>
</tr>
<tr>
<td>10.6. Dramapædagogik og læring. En opsummering</td>
<td>140</td>
</tr>
<tr>
<td>Perspektivering til dette projekts dramapædagogiske indsats</td>
<td>142</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 11. Opsamling på de teoretiske analyser</td>
<td>143</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 12. Dialektisk aktionsforskning</td>
<td>145</td>
</tr>
<tr>
<td>12.2. Klassisk aktionsforskning</td>
<td>145</td>
</tr>
<tr>
<td>Aktionsforskningsprojektet som et fælles tredje</td>
<td>146</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 15. Den dramapædagogiske metode</td>
<td>202</td>
</tr>
<tr>
<td>------------------------------------------</td>
<td>-----</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 14. Aktionsforskningsprojektets setting og progression</td>
<td>201</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 13. Forskeren som reflekterende praktiker</td>
<td>197</td>
</tr>
<tr>
<td>13.5. Semistrukturnerede kvalitative forskningsinterview</td>
<td>170</td>
</tr>
<tr>
<td>13.4. Strukturerede observationer</td>
<td>167</td>
</tr>
<tr>
<td>13.3. Om registrering af læring</td>
<td>164</td>
</tr>
<tr>
<td>13.2. Deltagende observatør</td>
<td>160</td>
</tr>
<tr>
<td>13.1. Metodekritik</td>
<td>159</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 12. Aktionsforskningens ontologi og epistemologi</td>
<td>147</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 11. Aktionsforskningens berettigelse i forhold til pædagogisk arbejde i dag</td>
<td>148</td>
</tr>
<tr>
<td>12.5. Pædagogen som medforsker og samspillet med forskeren</td>
<td>155</td>
</tr>
<tr>
<td>12.4. På vej mod dialektisk aktionsforskning</td>
<td>150</td>
</tr>
<tr>
<td>12.3. Appreciative inquiry</td>
<td>149</td>
</tr>
<tr>
<td>12.2. Pædagoge på vej mod dialektisk aktionsforskning</td>
<td>146</td>
</tr>
<tr>
<td>12.1. Onologisk perspektiv</td>
<td>145</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 10. Aktionsforskningens metode</td>
<td>141</td>
</tr>
<tr>
<td>10.4. Deltagende observatør</td>
<td>138</td>
</tr>
<tr>
<td>10.3. Metodekritik</td>
<td>137</td>
</tr>
<tr>
<td>10.2. Deltagende observatør</td>
<td>136</td>
</tr>
<tr>
<td>10.1. Metodekritik</td>
<td>135</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 9. Aktionsforskningens metodologi</td>
<td>132</td>
</tr>
<tr>
<td>9.4. Deltagende observatør</td>
<td>129</td>
</tr>
<tr>
<td>9.3. Metodekritik</td>
<td>128</td>
</tr>
<tr>
<td>9.2. Deltagende observatør</td>
<td>127</td>
</tr>
<tr>
<td>9.1. Metodekritik</td>
<td>126</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 8. Aktionsforskningens metodologi</td>
<td>123</td>
</tr>
<tr>
<td>8.4. Deltagende observatør</td>
<td>120</td>
</tr>
<tr>
<td>8.3. Metodekritik</td>
<td>119</td>
</tr>
<tr>
<td>8.2. Deltagende observatør</td>
<td>118</td>
</tr>
<tr>
<td>8.1. Metodekritik</td>
<td>117</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 7. Aktionsforskningens metode</td>
<td>114</td>
</tr>
<tr>
<td>7.4. Deltagende observatør</td>
<td>111</td>
</tr>
<tr>
<td>7.3. Metodekritik</td>
<td>110</td>
</tr>
<tr>
<td>7.2. Deltagende observatør</td>
<td>109</td>
</tr>
<tr>
<td>7.1. Metodekritik</td>
<td>108</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 6. Aktionsforskningens metode</td>
<td>105</td>
</tr>
<tr>
<td>6.4. Deltagende observatør</td>
<td>102</td>
</tr>
<tr>
<td>6.3. Metodekritik</td>
<td>101</td>
</tr>
<tr>
<td>6.2. Deltagende observatør</td>
<td>99</td>
</tr>
<tr>
<td>6.1. Metodekritik</td>
<td>98</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 5. Aktionsforskningens metode</td>
<td>95</td>
</tr>
<tr>
<td>5.4. Deltagende observatør</td>
<td>92</td>
</tr>
<tr>
<td>5.3. Metodekritik</td>
<td>91</td>
</tr>
<tr>
<td>5.2. Deltagende observatør</td>
<td>89</td>
</tr>
<tr>
<td>5.1. Metodekritik</td>
<td>88</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 4. Aktionsforskningens metode</td>
<td>85</td>
</tr>
<tr>
<td>4.4. Deltagende observatør</td>
<td>82</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3. Metodekritik</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>4.2. Deltagende observatør</td>
<td>79</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1. Metodekritik</td>
<td>78</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 3. Aktionsforskningens metode</td>
<td>74</td>
</tr>
<tr>
<td>3.4. Deltagende observatør</td>
<td>71</td>
</tr>
<tr>
<td>3.3. Metodekritik</td>
<td>69</td>
</tr>
<tr>
<td>3.2. Deltagende observatør</td>
<td>68</td>
</tr>
<tr>
<td>3.1. Metodekritik</td>
<td>67</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 2. Aktionsforskningens metode</td>
<td>64</td>
</tr>
<tr>
<td>2.4. Deltagende observatør</td>
<td>61</td>
</tr>
<tr>
<td>2.3. Metodekritik</td>
<td>59</td>
</tr>
<tr>
<td>2.2. Deltagende observatør</td>
<td>58</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1. Metodekritik</td>
<td>56</td>
</tr>
<tr>
<td>Kapitel 1. Aktionsforskningens metode</td>
<td>53</td>
</tr>
<tr>
<td>1.4. Deltagende observatør</td>
<td>50</td>
</tr>
<tr>
<td>1.3. Metodekritik</td>
<td>48</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2. Deltagende observatør</td>
<td>47</td>
</tr>
<tr>
<td>1.1. Metodekritik</td>
<td>45</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Børnekollektivets læringspotentialer ................................................................. 254
Fokusbørnenes udbytte ....................................................................................... 255
20.2. Opsummering ......................................................................................... 256
Kapitel 21. På vej mod en samlet konklusion ................................................ 259
  21.2. Teoretiske fund ...................................................................................... 260
    Delkonklusion 1 ......................................................................................... 262
  21.3. Det dramapædagogiske design .............................................................. 262
    Dialektisk aktionsforskning ....................................................................... 263
  21.4. Empiriske fund ...................................................................................... 263
  21.5. Opsamling ............................................................................................ 265
    Delkonklusion 2 ......................................................................................... 266
  21.6. Diskussion ........................................................................................... 266
Kapitel 22. Konklusion ................................................................................... 269
Kapitel 23. Perspektivering .......................................................................... 271
Litteratur ........................................................................................................... 275
Drama, Aesthetic Learning and Dramatic Play-competence development in Kindergarten

Abstract. English.

Problem Area
This Ph.D. project is an action research study based on pragmatic methods by Dewey (2005), Holzman (2009), cultural-historical theory by Vygotsky (1978) and aesthetics and drama theory by Lindqvist (2003), Sæbø (2003), Bolton (2008), Hohr (2009) and Rasmussen (2013).

The project’s point of departure is research by Folkman & Svedin (2004), Lillemyr (2009) and Kampmann (2009), who all establish, that there are groups of children in Scandinavian kindergartens, who are not part of the children’s own play communities. According to Kampmann (2009) these children feel excluded, which makes the children feel unhappy and constitutes a serious threat to their well-being.

In addition, according to a large number of play researchers (Mann & Ogan, 2006, Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2008, Lillemyr, 2009, Whitebread, 2012, Cecchin, 2013), dramatic play holds an inherent learning and development potential of a cognitive, social, emotional and creative nature, a potential missed opportunity for children who do not play.

Last but not least, several Danish play researchers (Hautop Lund & Jessen, 2008, Juncker, 2009) point out that children’s play is an autotelic activity.

That some children seldom play dramatic games and do not form part of play communities is thus problematic, not only because it makes the children unhappy, but also because the children who do not play miss out on both the pleasurable aspects and the learning and development potentials that these games embody according to the above-mentioned play researchers.

According to Lindqvist (2003) and Öhman (2012), an observable common trait of children that are left on the outside of the dramatic play communities is, that these children have problems decoding and using the dramatic mode of expression to a sufficient degree to allow them taking part in the collective improvised interaction of playing. This is the beginning of a negative spiral, as children who are excluded from the collective play community are deprived of the opportunity of gaining dramatic play-competence through the interaction in the playing group, which makes it even more difficult for them to become integrated into the existing play communities, in turn deteriorating their possibilities of acquiring the necessary competences, and so on.
**Basic thesis**

This project’s point of departure is the thesis that dramatic play is an aesthetic activity sharing mode of expression with stage-acting, which implies that dramatic play is a cultural activity that is learnt and developed in a community of practice.

**Research questions**

Based on the above-mentioned problem area and basic thesis, I have set up the following research questions:

- Based on a theoretical analysis, which importance wills a drama-pedagogic intervention have in relation to giving the participating children an opportunity for aesthetic learning and the development of dramatic play-competence?
- How can an inclusive drama-pedagogic activity be designed so that it holds potential for developing dramatic play-competence and aesthetic learning?
- Which practical importance did the drama-pedagogic activities developed have in relation to supporting the participating children’s dramatic play-competence and developing the children’s play communities in an inclusive direction?

**Methodology**

Methodologically I have used a pragmatic investigation method that is based on an imbalance experienced when in contact with the contextual framework. This imbalance has led to a research question and an adaptively developed hypothesis formation, which has been subjected to a theoretical test, in turn leading to a hypothetical solution that has been tested as an experiment in practice.

The theoretical investigation launched as part of this project has consisted of hermeneutic literature studies based on a number of interrelated theses that address the connection between play, dramatic play, aesthetic activity and drama-pedagogic work as well as the learning potentials of these activities in terms of content and mode of expression.

Based on the theoretical review combined with my own drama-pedagogic experience as an associate professor of drama, I then proceeded to develop a prototype of a drama-pedagogical design. The design consisted of a general basic model and a number of fixed dramatization forms, partly based on improvisation, partly thematically focused, and partly including recurrent narratives, and finally structured according to epic dramaturgy. The different dramatization forms were designed so that all children would have equal access to participation, so that the mode of expression would incorporate parallels to the
children’s own dramatic play, and so that the children would have an opportunity to draw on their own interpretations in terms of content and mode of expression.

The experimental testing of the drama-pedagogic design took place as a dialectic action research study, which represents this project’s proposal for a research method that embodies a synthesis between pragmatic forms of investigation and classical action research. The action research project took place in two kindergartens through a period of seven months. The purpose was to investigate whether the drama-pedagogic design developed could – at one and the same time – serve as an aesthetic learning process, as a tool for strengthening the participating children’s dramatic play-competence, and as a tool for developing the children’s own play communities in an inclusive direction.

The tools for evaluating and analysing the drama-pedagogic design included a number of secondary methods that consisted of participating observation, video observation, narrative writing, structured observations, various forms of qualitative interviews with children and adults and drawing as a form of documentation. All methods were qualitative, and focus was placed on a group with a total of five focus children who at the time of project start-up took no part, or very little part, in the child groups’ self-selected play communities.

**Findings**

The project’s theoretical investigations resulted in the following findings:

Based on my proposal for an operational definition, dramatic play is playing, which is described as a voluntary and pleasurable activity, characterized by embodying a playful approach imparted through metacommunication.

- Dramatic play is a cultural activity that is learnt and developed in a community of practice in interaction with more skilful peers in a Zone of Proximal Development (ZPD). As a reinterpretation, the more skilful peer in dramatic play and drama is viewed as the community and not as the individual participant.

- As a reinterpretation of pragmatic aesthetics, dramatic play is viewed as an aesthetic activity that has the same mode of expression as the art form stage-acting. This implies that dramatic play uses an aesthetic mode of expression which incorporates a synthesis of content and expression, that it is a cultural tool which holds an inherent experience, learning and communication potential, and that it forms part of socialization as an irreplaceable way of learning.
- Dramatic play embodies a number of expressional and structural characteristics, which means that dramatic play-competence can be described as a combined whole of dramatic expressional, improvisational, narrative and metacommunicative abilities.
- There is a connection between dramatic play, drama and other aesthetic activity which implies that dramatic play-competence developed in the drama activity via an internalization process can be transferred to the children’s own play communities.
- Dramatic play and drama-pedagogy incorporate an inherent learning potential, as children interacting in aesthetic doubling can process and communicate experience of a sensuous, emotional and cognitive nature and develop an understanding of themselves, their peers and the world of which they form part.

The experimental practice in the dialectic action research project further demonstrated that:

- The drama-pedagogic design used with its improvisation-based methods, which involved that the pedagogue participated as skilful co-player with aesthetic tools, and that all children had an equal opportunity for participating, with a mode of expression and complex of themes that corresponded to the children’s own dramatic play, was an operational instrument for building an inclusive community and further developing the participating children’s dramatic play-competence.
- The dramatization forms used aesthetic learning processes that gave the children opportunity to process and share their feelings and experiences.
- The pedagogue’s way of managing the drama process by using a teacher in role and puppet plays, and as an acting narrator and supporting fellow actor, was effective in terms of giving impulses for and supporting the children’s creative efforts in using the dramatic mode of expression.
- The children themselves experienced the drama activities as play and pleasurable activity.
- The participating focus children developed during the project dramatic play competence, and transferred through a process of internalization various themes, roles, narratives and modes of expression from the drama activity to their own dramatic play, which meant that this group of children who had played a marginalized role in the children’s self-selected play communities at the time of project start-up were widely included as active participants at the time of project conclusion.
Conclusion
Based on the project’s findings, it can firstly be concluded that there is a theoretical foundation for viewing dramatic play as an aesthetic cultural activity that has the same mode of expression as drama and the art form stage-acting, that is transferred and developed in a community of practice in interaction with skilful peers, and that holds an inherent experience, learning and communication potential. Firstly, the understanding of dramatic play as an aesthetic activity therefore disposes of the romantic view of children, according to which play is viewed as children’s innate and natural activity, which is beyond the reach of adults.
Secondly, it disposes of Piaget’s (1971) understanding of play as a transitional phenomenon on the way towards higher cognitive developmental levels, in that dramatic play as an aesthetic activity is viewed as a lifelong means of experience, cognition and communication.
Thirdly, this understanding implies that dramatic play is based on a mode of expression that is to be learnt and developed in interaction with skilful peers in the Zone of Proximal Development (ZPD), which means that the pedagogue, as the leader and creative fellow actor, plays an important role in helping the children to learn using this mode of expression. Thus, viewing dramatic play as an aesthetic activity not only changes the perception of the theoretical foundation of dramatic play, but also the understanding of interaction between kindergarten pedagogues and children in relation to dramatic play.
Finally, it can be concluded that the improvisation-based and process-oriented drama-pedagogic design functioned in practice as a pleasurable, inclusive, aesthetic learning process in which the participating children had the possibility to process and share universal themes and develop dramatic play-competence. For the focus children this meant that they subsequently via an internalization of roles, narratives and dramatic modes of expression transferred dramatic play-competence, from the drama activities to their own dramatic play communities. For the focus children, who previously had played a marginalized role in the children’s play communities, this meant, that their roles and part in the dramatic narratives were transferred from the drama activities to the children’s own dramatic play, which led to that, during the project period; the children’s play communities developed so as to include these children as active participants.
Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence i børnehaven

Abstract. Dansk

Problemfelt


At børn sjældent leger dramatisk leg og ikke indgår i legefælleskaber er således ikke alene problematisk, fordi det gør børnene ulykkelige, men yderligere, fordi de børn, der ikke leger, går glip af både de lystbetonede aspekter og de lærings og udviklingsmæssige potentialer, som denne leg ifølge ovennævnte legeforskere rummer.

Et observerbart fællestræk ved børn, der står udenfor den dramatiske legs legefælleskaber er ifølge Olofsson (1992), Lindqvist (2003)og Öhman (2012), at disse børn har problemer med at afkode og anvende legens dramatiske formsprog i tilstrækkelig grad til at kunne indgå i de kollektive improviserede samspil i legen. Dette er begyndelsen på en negativ spiral, idet børn, der er ekskluderede fra de kollektive legefælleskabet, frarøves mulighed for gennem samspillet i legegruppen at erhverve sig dramatisk...
legekompetence, hvilket gør det endnu sværere for dem at blive integreret i de eksisterende legefællesskaber, hvilket igen foringer deres mulighed for at erhverve sig de nødvendige kompetencer - og så fremdeles.

**Grundlæggende tese**

Udgangspunktet for dette projekt er tesen om, at dramatisk leg er en æstetisk virksomhed, der deler formsprog med kunstarten teater, hvilket implicerer, at dramatisk leg er en kulturel aktivitet, der læres og udvikles i et praksisfælleskab.

**Forskningsspørgsmål**

Med afsæt i ovenstående problemfelt og grundlæggende tese har jeg opstillet følgende forskningsspørgsmål:

- Hvilken betydning vil en dramapædagogisk indsats ud fra en teoretisk analyse kunne have i relation til at give de deltagende børn mulighed for æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence?
- Hvordan kan en inkluderende dramapædagogisk indsats designes, så den rummer mulighed for udvikling af dramatisk legekompetence og æstetisk læring?
- Hvilken betydning har den udviklede dramapædagogiske indsats haft i praksis i relation til at udvikle de deltagende børns dramatiske legekompetence og børnenes legefællesskaber i en inkluderende retning?

**Metode**

Metodologisk har jeg anvendt en pragmatisk undersøgelsesmetodik, der tager sit afsæt i en oplevet ubalance i mødet med den kontekstuelle verden. Denne ubalance leder til en problemformulering og en adaptivt udviklet hypotesedannelse, der gøres til genstand for en teoretisk afprøvning, som igen leder frem til en løsningshypotese, der afprøves som et eksperiment i praksis.

Den teoretiske udforskning i dette projekt har bestået af hermeneutiske litteraturstudier ud fra en række indbyrdes relaterede tesser, som omhandler sammenhængen mellem leg, dramatisk leg, æstetisk virksomhed og dramapædagogisk arbejde og disse aktiviteters læringspotentialer af såvel indholdsmæssig som formsproglig karakter.

På baggrund af egen dramapædagogiske erfaring som lektor i drama har jeg herefter med afsæt i den teoretiske udredning udviklet en prototype på et didaktisk design. Designet bestod af en gennemgående grundmodel og en række faste dramatiseringsformer, der dels er improvisationsbaserede, dels tematisk fokuserede, dels rummer gennemgående narrativer, samt dels er struktureret efter en episk dramaturgi. De
forskellige dramatiseringsformer var designet til, at alle børn skulle havde lige adgang til deltagelse, at formsproget skulle rumme en parallelitet til børns egen dramatiske leg, og at børnene havde mulighed for at inddrage egne fortolkninger af såvel indholdsmandagtig som formsproglig karakter.

Den eksperimentelle afprøvning af det dramapædagogiske design har foregået som et dialektisk aktionsforskningsstudie, hvilket er dette projekts bud på en nyfortolkning af aktionsforskningsmetoden, i 2 børnehaver gennem 7 måneder. Målet var at undersøge, om det udviklede dramapædagogiske design på én og samme tid ville kunne tjene som æstetisk læreproces, som redskab til at styrke de deltagende børns dramatisk legekompetence og som redskab til at udklijke børnenes egne legefælleskaber i en inkluderende retning.

Som redskaber til at evaluere og analyse det dramapædagogiske design indgik en række underordnede metoder, der bestod af deltagende observation, videoobservation, praksisfortællinger, strukturerede observationer, forskellige former for kvalitative interviews med børn og voksne og tegning som dokumentationsform. Alle metoder var kvalitative. Der var fokus på en gruppe på 5 fokus børn, der ved projektstart enten slet ikke eller i ringe grad var en del af børnegruppernes egne legefælleskaber.

**Fund**

Projektets teoretiske analyser viser følgende:

- Dramatisk leg er leg, hvilket som et bud på en operationaliserbar definition fremskrives som en frivillig og lystbetonet aktivitet, der er kendetegnet ved at rumme en legende indstilling, der formidles gennem metakommunikation.
- Dramatisk leg er en kulturel aktivitet, der læres og udvikles i et praksisfælleskab i et interaktivt samspil med mere kompetente andre i NUZO. Som en nyfortolkning ses den mere kompetente samspilspartner i dramatisk leg og dramapædagogisk arbejde som kollektivet og ikke som den enkelte deltager i sig selv.
- Dramatisk leg rummer en række formsproglige og strukturelle karakteristika, der bevirkers, at dramatisk legekompetence kan fremskrives som en enhed af dramatisk formsproglige, improvisatoriske, narrative og metakommunikative færdigheder.
• Der er en sammenhæng mellem dramatisk leg, dramapædagogik og anden æstetisk virksomhed, der implicerer, at en dramatisk legekompetence udviklet i dramaktiviteten via en internaliseringsproces kan overføres til børnenes egne legefælleskaber.

• Dramatisk leg og dramapædagogik rummer et immanent læringspotentiale, idet børnene i samspillet i den æstetiske fordobling kan bearbejde og kommunikere erfaring af sanselig, emotionel og kognitiv karakter og udvikle forståelse for sig selv, den anden og den verden, de er en del af.

Den eksperimentelle praksis i det dialektiske aktionsforskningsprojekt viser yderligere, at:

• det anvendte dramapædagogiske designs improvisationsbaserede metoder, hvor pædagogerne indgik som kompetent samspilspartnere med æstetiske virkemidler, hvor alle børn havde lige mulighed for deltagelse, og hvor formsprog og tematikker korresponderede med børnenes egen dramatisk leg, var et anvendeligt redskab til at skabe et inkluderende fælleskab og skabe rammer for at videreudvikle de deltagende børns dramatiske legekompetencer

• de anvendte dramatiseringsformer rummede æstetiske læreprocesser, hvor børnene kunne fik mulighed for at bearbejde og dele følelser og almenmenneskelige erfaringer.

• pædagogens måde at lede dramaforløb gennem anvendelse af lærer-i-rolle spil, dukkespil, spillende fortæller- og supporterende medspillerteknikker var virkningsfulde i forhold til at give impulser til og støtte op om børnenes skabende arbejde med dramatisk formsprog

• de dramapædagogiske forløb af børnene selv blev oplevet som legende og lystbetonede aktiviteter

• de deltagende fokusbørn i projektperioden videreudviklede deres dramatiske legekompetence og som en internaliseret kompetence overførte tematikker, roller, narrativer og formsproglige udtryksformer fra dramaktiviteten til egne dramatisk lege, hvilket bevirkede, at disse børn, der ved projektstart havde en marginaliseret rolle i børnenes egne legefælleskaber, ved projektafslutning i overvejende grad var inkluderet som aktive deltagere i disse.

**Konklusion**

Med afsæt i projektets teoretiske analyser og empiriske findings konkluderes for det første, at der er teoretisk belæg for at se dramatisk leg som en æstetisk kulturel aktivitet, der deler formsprog med dramapædagogik og kunstarten teater, som overleveres og udvikles i et praksisfælleskab i samspil med kompetente andre, og som rummer et immanent oplevelses-, lærings- og kommunikationspotentiale. Hermed bryder forståelsen af dramatisk leg som æstetisk virksomhed for det første med det romantiske
barnesyn, hvor legen ses som børns medfødte og naturlige aktivitet, som står uden for de voksnes rækkevidde.

For det andet bryder den med Piagets (1971) forståelse af legen som et overgangsfænomen på vej mod højere kognitive udviklingsniveauer, idet dramatisk leg som æstetisk virksomhed ses som en livslang oplevelses-, erkendelses- og kommunikationsmåde.

For det tredje implicerer denne forståelse, at dramatisk leg baserer sig på et formsprog, der skal læres og udvikles i samarbejde med kompetente samspilsparter i NUZO, hvilket medfører, at pædagogen får en afgørende rolle som den, der som kompetent og kreativ medspiller skal bidrage til, at børnene lærer at anvende dette formsprog. At se dramatisk leg som æstetisk virksomhed ændrer således ikke alene opfattelsen af den dramatiske legs teoretiske fundament, men yderligere forståelsen af samspillet mellem pædagoger og børn i relation til den dramatiske leg.

Endelig kan det konkluderes, at det anvendte improvisationsbaserede og procesorienterede dramapædagogiske design i praksis fungerede som en lystbetonet, inkluderende æstetisk læreproces, hvor de deltagende børn havde mulighed for at bearbejdede almenmenneskelige tematikker og udvikle dramatisk legekompetence. For fokusbørnene vedkommende betød det, at de via en internaliseringsproces overførte dramatisk legekompetence fra dramgruppen til egne dramatiske legefællesskaber. Denne proces, hvor børnene videreførte dramatisk legekompetence, roller og narrativer fra dramaaktiviteterne til egne dramatiske lege, medførte, at projektets fokusbørn, der i dramaktiviteten indgik som ligeværdige spillere, i stigende grad på ligeværdig vis deltog i den efterfølgende ageren i børnenes egne dramatiske lege. Hermed udviklede børnenes legefællesskaber sig i løbet af projektperioden til at inkludere denne gruppe børn, der ved projektstart havde en marginaliseret rolle i legefællesskaberne.
Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence i børnehaven

Kapitel 1 Indledning

Den grundlæggende tese bag dette projekt er: At dramatisk leg er en æstetisk virksomhed, der deler formsprog med kunstarten teater.


Det nye i dette projekt er, at jeg forsøgsvist har vendt denne relation om og anvendt en dramapædagogisk indsats som et redskab til at inspirere og kvalificere børnenes æstetiske læreprocesser i egne dramatiske lege. Den dramatiske leg og ikke teateret bliver hermed målet for det dramapædagogiske arbejde. At se dramatisk leg som en æstetisk virksomhed, der står i direkte relation til teater som kunstart, og som på denne måde skal lærer og udvikles i et sociokulturelt praksisfællesskab i samspil med kompetente andre, kan ikke alene udvide opfattelsen af den dramatiske legs teoretiske fundament, men yderligere få afgørende betydning for den måde, pædagoger og andre voksne interagerer i samspillet med børn i dramatisk leg.

Disse to tilsyneladende modsatrettede mål indgår løbende i en dialektisk proces, hvor de gensidigt skaber og skabes af hinanden.

Endelig har jeg inspireret af pragmatismen ønsket at integrere teori og praksis og som reflekterende praktiker selv indgå i et kreativt samspil med pædagoger og børn i en dramapædagogisk forsøgspraksis. Ud fra en pragmatisk forståelse er der en dialektisk forbindelse mellem teori og praksis, idet en teoretisk antagelse influerer på den måde, man som aktør deltager i praksis på, samtidig med at de erfaringer, man gør sig i mødet med praksis, virker tilbage på de teorier, der udvikles.

Det er disse grundantagelser og grundlæggende dialektikker, som vil blive udfoldet i senere kapitler, der er afsættet for denne afhandling.

1.2. Baggrund


Mange børnehavebørn har oplevet at blive lukket ude fra legen, og for flere er det smertelige erfaringer. De bliver ikke bare kede af det, de bliver ulykkelige. At være med i legen eller ikke at være med i legen betyder alverden for børnene, og det er afgørende for barnets velvære. (Kampmann, 2009, s 1.)

Lillemyr (2009) understreger yderligere, at det faktum, at der er grupper af børn, der ikke leger og indgår i de kollektive legefællesskaber, er et seriøst problem, idet disse børn for det første ikke får mulighed for at udvikle sociale kompetencer, og for det andet risikerer at få problemer i relation til deres personlighedsudvikling.
There is no doubt that some children who either do not enjoy playing or who, for one reason or another, do not manage to take part in playing with other children will experience what is known as a play breakdown. This is a very serious situation. The fact that a child cannot manage to play will limit his or her opportunities for social development and may also have negative psychological effects on the development of his or her personality (Lillemyr, 2009, s.173).

Folkman og Svedin (2004) peger på samme måde på, at nogle børn bliver ekskluderet fra legefællesskaberne i den frie leg i børnehaven, og at denne oplevelse af at være udenfor kan være ødelæggende for det enkelte barn. “De finder ud af, at de ikke er gode nok, at de er uønskede og ikke forstår, hvad der foregår (...) At føle sig udenfor på denne måde er fuldstændig ødelæggende for et barn.” (Folkman & Svedin, 2004, s. 13). At stå uden for legen kan således have stor negativ indflydelse på børnenes livskvalitet og trivsel.


The datas are clear. Play and guided play offer strong support for academic and social learning. In fact, comparisons of preschools that use playful, child-centered approaches versus less playful, more teacher-directed approaches reveal that children in the child-centered approaches do better in tests of reading, language, writing, and mathematics. (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2008, s. 3)


Actual studies have demonstrated cognitive benefits such as increases in language usage including subjunctives, future tenses, and adjectives. (...
The research reviewed by Berk, Mann & Ogan, (2006) and Hirsh-Pasek, Golinkoff, Berk, & Singer (2009) suggest that make-believe games are forerunners of the important capacity for forms of self-regulation including reduced aggression, delay of gratification, civility, and empathy. (...)

An important benefit of early pretend play may be its enhancement of the child’s capacity for cognitive flexibility and, ultimately, creativity. (Kaufman, 2013, s. 1)

Preissler (2006) peger yderligere på, at den dramatiske leg kan have en art katharsis-effekt for børnene, hvilket bevirker, at de igennem den dramatiske leg får mulighed for at bearbejde og afreagere belastende oplevelser.


At nogle børn sjældent leger dramatisk leg og ikke indgår i legefællesskaber, ser således ikke alene ud til at være problematisk ud fra barnets perspektiv, i og med at det gør barnet ulykkeligt, men yderligere problematisk, fordi de børn, der ikke leger, går glip af både de lystbetonede aspekter og de lærings- og udviklingsmæssige potentialer, som denne leg ifølge legeforskerne rummer.


1 Kilderne er Kaufmanns (2013)
samspillet i legegruppen at erhverve sig dramatisk legekompetence, hvilket gør det endnu sværere for dem at blive integreret i de eksisterende legefællesskaber, hvilket igen foringer deres mulighed for at erhverve de nødvendige kompetencer og så fremdeles. Guss (2001) fremhæver således, at børn, der ikke har trænet deres dramatiske legekompetence gennem deltagelse i dramatisk leg, bliver mindre attraktive medspillere i legen, hvilket kan medføre, at de bliver fravalgt af de andre børn.

In children’s play culture we can say that each time a player plays s/he is training for the next cultural performance, for being a valued member of the play-culture (…) The child who does not train does not become a sought after member of the play-culture. (Guss, 2001, s.262)

Det konstituerende problem bliver hermed, at visse børn ikke mestrer den dramatiske leges formsprog i tilstrækkelig grad til at kunne deltag i legefællesskaberne, og at de heller ikke har mulighed for at lære det i de eksisterende legefællesskaber i institutionen.


Endelig kan børns manglende legedeltagelse bero på strukturelle forhold, der gør, at der ikke er den nødvendige tid og rum i institutionen til, at legen frit kan udvikle sig (Berg, 2012).

Der kan således overordnet ses tre sociokulturelle faktorer, der kan hæmme børnenes deltagelse i den kollektive dramatiske leg (Öhman, 2012, Berg, 2012):

1. Der er ikke rum og plads til, at den frie leg kan udfolde sig.
2. Børnenes mestrer ikke legens formsprog og koder og bliver derfor ikke søgte medspillere i legen.
3. De fælles legegrupper ekskluderer visse børn.

legefællesskaber. Som Sutton-Smith (2001) formulerer det: “Play development is not assured just because children are on the playground” (Sutton-Smith, 2001, s.43).

Hertil kommer, at det pædagogiske personale i de børnehaver, som dette projekts empiriske indsats foregik i, både eksplicit i virksomhedsplaner og i den daglige praksis prioriterede legen sædeles højt og havde en pædagogisk hverdag med gode uden- og indendørs legemuligheder og mange timer dagligt, hvor børnene kunne lege frit. Alligevel var der grupper af børn i disse institutioner, der stod uden for legefællesskaberne og kun sjældent legede dramatiske leg, så det var tilsyneladende ikke mængden af tid og plads, der i disse institutioner forhindrede børnene i at indgå i de kollektive dramatiske lege. Nedenstående klip fra pædagog interview i Børnehus B illustrerer dette problem.

K: Ja det er jo også rigtig vigtigt, for vi har jo børn, der har svært ved at lege og knytte de der bånd, og få de sociale kompetencer, og så er de jo faktisk megen meget sårbare. Og de bliver udelukket fra et fællesskab, fordi de ikke kan følge med. Og de kan heller ikke deltage med noget som giver legen en betydning. (Bilag 13, s.85)

Jeg har derfor i dette projekt med afsæt i forståelse af dramatiske lege som en æstetisk aktivitet, der skal læres og udvikles i sociale fællesskaber i samspil med kompetente andre, valgt at koncentrere mig om de øvrige to faktorer, som jeg ser som relationer og gensidigt konstituerende, idet en vis formsproglig og improvisatorisk kompetence er en forudsætning for deltagelse i de kollektive dramatiske legefællesskaber samtidig med, at denne kompetence netop læres og udvikles i dette fællesskab. Der er således en dialektisk relation mellem den enkelte og kollektivet i den dramatiske leg, hvilket betyder, at negative sociale samspil og magtkampe i legegruppen, som Öhman (2012) beskriver det, kan virke hæmmende og direkte ekskluderede over for visse børn. Det vil derfor ikke være tilstrækkeligt at fokusere på at udvikle det enkelte barns dramatiske legekompetence isoleret fra den fælles børnegruppe ud fra en integrationstænknings, hvor det handler om, at det enkelte barn skal ændre sig, så der kan blive plads til vedkommende i fællesskabet. Derimod må der yderligere arbejdes med et inklusionsperspektiv, hvor fokus er på, at kollektivet ændrer sig, således at der kan blive plads til alle. Ifølge Manchester-definitionen på inklusion betyder det, at fællesskabet skal have en karakter, der gør, at alle har lige mulighed for at indgå, delte og lære. ”Inclusion involves change. It is an unending process of increasing learning and participation for all students” (Ainscow & Booth, 2002, s. 3).

At arbejde med at udvikle den enkelte og gruppen ses ud fra en pragmatisk og kulturteoretisk tilgang ikke som hinandens modsætninger, men derimod som indlejrede og dialektisk forbundne dele af en fælles læreproces, hvor den enkelte lærer og udvikler sig med afsæt i det kollektive samspil samtidig med, at den


Ud fra en pragmatisk tænkning, hvor forskningsprocessen skal afsøge mulige løsninger på de opstillede problemer, må udfordringen i forhold til ovenfor beskrevne problemfølt være at udvikle og afprøve inkluderende kollektive læringsmuligheder, der kan bidrage til at udvikle børnehavebørns dramatiske legekompetence og stimulere deres legefællesskaber på en måde, der sikrer, at alle kan indgå med lige muligheder for at deltage og lære på en måde, hvor de oplever sig anerkendte og velkomne i fællesskabet. Med afsæt i forståelsen af dramatiske leg som æstetisk virksomhed, der står i direkte relation til såvel dramapedagogik som teater som kunstart, virker det oplagt for mig at samtænke dramapedagogik og dramatisk leg ud fra en intention om at udvikle og afprøve en kollektiv og inkluderende dramapedagogisk praksis med oplevelses- og læringspotentialer, som er betydningsfulde for hele børnegruppen, og som er særligt betydningsfulde for en mindre gruppe børn, der har en marginaliseret position i institutionens legefællesskaber. Jeg er derfor i dette projekt ud fra en pragmatisk forskningsmetodologi for det første
valgt at undersøge, om der er teoretisk belæg for at antage, at en dramapædagogisk praksis vil kunne fungere som en inkluderende æstetisk læreproces for alle børn, og for det andet at undersøge, hvordan et eventuelt dramapædagogisk design, der lever op til ovenstående formål, vil kunne konstrueres, samt endelig på eksperimentel vis at afprøve det udviklede design i praksis. Dette har ledt mig til nedenstående forskningsspørgsmål.

1.3 Forskningsspørgsmål

- Hvilken betydning vil en dramapædagogisk indsats ud fra en teoretisk analyse kunne have i relation til at give de deltagende børn mulighed for æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence?
- Hvordan kan en inkluderende dramapædagogisk indsats designes, så den rummer mulighed for udvikling af dramatisk legekompetence og æstetisk læring?
- Hvilken betydning har den udviklede dramapædagogiske indsats haft i praksis i relation til at udvikle de deltagende børns dramatiske legekompetence og børnenes legefællesskaber i en inkluderende retning?

Bagvedliggende teser

Ovenstående forskningsspørgsmål er baseret på følgende teser, som vil blive udredt i afhandlingens teoretiske kapitler:

- En kompetence udviklet i et praksisfællesskab i en bestemt kontekst kan via en internaliseringsproces overføres til en anden kontekst.
- Dramatisk leg er leg.
- Dramatisk leg er æstetisk virksomhed.
- Dramatisk leg har en række formsproglige og strukturelle karakteristika.
- Dramatisk leg rummer en række specifikke læringspotentialer.
- Dramapædagogik deler formsprog med dramatisk leg og teater og rummer en række immanente læringspotentialer.
1.4. Afhandlingens opbygning

Del 2 er beskrivelsen af det dialektiske aktionsforskningsstudie, som projektets empiriske del bestod af. Denne del begynder med metodiske diskussioner i forhold til de valgte undersøgelsesmetoder og fortsætter med en beskrivelse af det dramapædagogiske design og det konkrete forløb. Herefter indgår formative evalueringer og analyser af de empiriske indsamlede data. Denne del afsluttes med en opsamling af undersøgelsens fund, en samlet konklusion på del 1 og del 2 og en fremadrettet perspektivering. ²

Kapitel 2. Forskningsmæssige afsæt


2.2. Faith Gabrielle Guss


Afslutningsvist opsummerer Guss (2001, 2004) for det første, at børns dramatiske leg har en egen æstetisk kvalitet, der står over både dramapædagogisk arbejde med børn og professionelt teater. For det andet, at dramapædagogisk arbejde ikke kan nå det samme niveau af refleksion og betydning, som børn selv skaber i deres egne dramatiske lege, og at man som dramapædagog derfor i bedste fald vil kunne håbe på, at
børnene kan lade sig inspirere af de formsprog og teknikker, som anvendes: “as best, we can hope to give the children other kinds of significant experience than their own play-drama provides. However in the dramatic forms and techniques we use, we can inspire their play-drama” (Guss, 2001, s.298)

Med afsæt i disse betragtninger anbefaler Guss, at man som pædagog prioriterer børns egen dramatiske leg uden voksen indblanding over vokseninitierede aktiviteter herunder dramapædagogik (Guss, 2004)

**Forskelle og ligheder og inspiration**


I dette projekt er jeg inspireret af:

- Forståelsen af dramatisk leg som relateret til teater som kunstform
- Analysemodellerne, hvor legens roller og dramaturgier sammenholdes med, de der anvendes indenfor teater som kunstform.

**2.3. Gunilla Lindqvist**


Lindqvist (1995, 2003) har metodisk arbejdet med interventionsforskning, som foregik i en børnehave, hvor målet var, at pædagogerne skulle skabe en fælles legeverden for børn og voksne. Dette skete ved en indretning af institutionen med en scenografi, eksempelvis Mumitroldens hus, hvor børnene kunne lege,

³ Lindqvist anvender staveformen Vygotskij mens staveformen Vygotsky anvendes i andre kilder.

**Forskelle, ligheder og inspiration**


- Den kulturhistoriske forståelse af den dramatiske leg og pædagogens rolle som medierende led
- Forståelsen af dramatisk leg som æstetisk aktivitet
- Brugen af ”lærer- i – rolle” lignende samspil, hvor pædagogen indgår som inspirator i de kollektive dramatiseringer
- Den narrative fremskrivningsform, der vægter den æstetiske dimension.

\textsuperscript{4} Guss anvender ikke selv denne term, men kalder det fælles lege.
2.4. Aud Sæbø


Sæbø deler de observerede dramaforløb op i to hovedkategorier: a) dramatiseringer af tekster og b) skabende improvisationsbaserede forløb. Disse to kategorier opdeles yderligere i en primært lærer- eller elevstruktureret undervisningsform.

I analyserne af de udvalgte forløb har Sæbø (2009) fokuseret på en række underpunkter, hvor følgende uddrag er særligt relevante for dette projekt:

1. Elevernes skabende erfaring i aktiviteten
2. Elevernes forestillinger og fantasi i læringsprocessen
3. Elevernes refleksion i og over læringsprocessen
4. Interaktion og samspil i læreprocessen
5. Dramafagets potentiale som inkluderende undervisning

I forhold til alle ovenstående punkter konkluderer Sæbø (2009), at det procesorienterede, improvisationsbaserede drama struktureret af underviseren fungerer bedst, idet underviseren her på den ene side tager ansvar og sætter rammerne for børnenes skabende arbejde, på den anden side gennem den improvisationsbaserede form åbner op for, at børnene kan læse egne forståelser ind i formen og konstruere mening. Sæbøs analyse peger således på, at børnene i forløb, hvor dramatisering af tekster er i fokus, hovedsageligt arbejder med reproducerende og genskabende arbejde, hvor deres egne livserfaringer kun i ringe grad kommer i spil, hvorimod procesdramaets mere åbne form giver større mulighed for, at eleverne på socialkonstruktivistisk vis kan inddrage deres egen forståelse i det skabende arbejde. Herudover konkluderes det, at lærerstyret og improvisationsbaseret drama er en velegnet ramme for...
inklusion af elever med særlige behov. Undersøgelsen viser imidlertid, at det er afgørende for kvaliteten af læringen og elevernes engagement, at underviseren har uddannelse i og kompetencer inden for improvisationsbaseret dramaarbejde og mestrer forskellige æstetiske virkemidler herunder fortælling og lærer- i- rollespil.

**Forskelle, ligheder og inspiration**

Selvom min målgruppe er en anden end Sæbøs (2009), har jeg ladet mig inspirere af hendes forskning på følgende punkter:

- At læreprocessen i dramaaktiviteten kan ses som socialkonstruktivistisk læring.
- At procesorienteret, improvisationsbaseret drama er en særligt velegnet metode til at engagere børnene, aktivere deres skabende fantasi og være ramme for socialkonstruktive læreprocesser.
- At lærerstyret og improvisationsbaseret drama kan tjene som en velegnet ramme for inklusion.
- At pædagogens dramapædagogiske og æstetiske kompetence er væsentlig for kvaliteten af børnenes læreprocesser og engagement.

### 2.5. Mirella Forsberg Ahlcrona


Studiet viser, at håndduken fungerede som et effektivt redskab til kommunikation og læring, idet:
• Børnene subjektiverede dukken og relaterede sig emotionelt og engageret til denne.
• Børnene indgik i meningsfulde dialoger med dukken.
• Dukken fungerede som et medierende redskab for læring og kundskabsoverlevering.
• Læreren, dukken og børnene indgik i en treledet relation, der rummede mulighed for nye og kreative samspilss Former.

Forskelle, ligheder og inspiration


• Dukkens potentiale i forhold til at udvikle emotionelle relationer
• Dukkens potentiale som dialogisk partner for børnene
• Dukkens potentiale som medierende faktor i læring af kognitiv og emotionel karakter.
Kapitel 3. Pragmatisme

Dette projekts videnskabsteoretiske afsæt er pragmatisk. Ordet "pragma" er græsk og betyder gerning eller handling, og pragmatisme som filosofisk tradition er en fælles betegnelse for den type af erkendelsessteorier, hvor noget betragtes som sandt, hvis det viser sig at have en nytteværdi i forhold til vores fremtidige handlinger. Sandheden afhænger således af de praktiske konsekvenser af den afprøvede handling.


Pragmatismen tager i modsætning til denne dikotomiske tilgang, hvor det menneskelige subjekt står uden for en omgivende objektverden, sit afsæt i et menneske- og samfundssyn, hvor såvel subjektet som kultur og natur ses som gensidigt afhængige og dialektisk forbundne, og hvor mennesket ses som aktivt handlende på en og samme tid konstitueret af og medkonstituerende for sin omverden.

Den amerikanske filosof Richard Bernstein beskriver seks overordnede forståelsesmåder, som definerer det, han kalder "Det pragmatiske etos" (Bernstein, 1992, s. 323). Ud fra dette er pragmatikken karakteriseret ved at være:

1. Praktisk. Dette betyder, at al vores viden om verden er situeret i praksis, og at der i den pragmatiske rettethed er fokus på handlinger i praksis og konsekvenser af disse.
2. Fallibilistisk. Hvormed menes, at den viden, man for øjeblikket har om verden, kan vise sig i fremtiden at være forkert.


6. Pluralistisk. Hermed menes, at diversitet både er et vilkår for vores måde at bebo og begribe verden på og et ideal for vores måde at anvende forskelligartede tilgange som redskaber i erfaringsdannelsen og den sociokulturelle evolution. (Bernstein, 1992, s. 323)

3.2. Pragmatismens udspring

Lad en idé eller forestilling tælle som sand, siger den, hvilken konkret forskel vil dens sandhed medføre i nogens virkelige liv? Hvordan vil sandheden blive virkeliggjort? Hvilke erfaringer vil være anderledes end dem, der ville have været, hvis forestillingen var falsk?
Kort sagt: Hvad er sandhedens kontante værdi i erfaringsmæssig sammenhæng? (James, 1907 hos Brinkmann, 2006, s.37)

Jeg har i arbejdet med denne afhandling ladet mig inspirere af ovennævnte pragmatiske maksime, hvor teorier inddrages og udvikles med henblik på at analysere sig frem til, hvilke konsekvenser en sådan teoretisk forståelse vil kunne have i praksis. Helt konkret har det betydet, at jeg med afsæt i en teoretisk forståelse af børns dramatiske leg som æstetisk virksomhed relateret til teater som kunstart har undersøgt, hvilke konsekvenser denne forståelse vil kunne have for den pædagogiske praksis i børnehaven, og hvilke erfaringer der hermed vil være anderledes end dem, der ville have været der, hvis den teoretiske præmis havde været en anden.


3.3. Pragmatisme ifølge John Dewey


Samfundssyn


Demokrati er således en måde at leve på, der er båret af en ambition om at indgå i et fællesskab, som prioriterer fællesskabets bedste, og som rummer lige deltagelsesmuligheder for alle. I dette demokrati er selve kippet, der konstituerer fællesskabet, en gensidig kommunikation og underlevering af erfaring og en fælles akkumulering og udvikling af håndgribelige æstetiske og diskursive redskaber til anvendelse i forhold til at optimere fællesskabets levevilkår. Demokrati er således en måde at eksistere i et fællesskab, hvor alle søger det bedste for hinanden, og alle er lige og frie og med lige ret til at udfolde sine iboende potentialer.

The democratic faith in human equality is belief that every human being, independent of the quantity or range of his personal endowment, has the right to equal opportunity with every other person for development of whatever gifts he has. (Dewey, 2012, s. 2)

Samtidig ser Dewey (2012) målet med liv, forstået ikke alene som det enkelte menneskes liv, men som menneskehedens og fællesskabets liv, som vækst. Ikke i den forstand, som vi traditionelt i vores vestlige
samfund beskriver vækst som en materiel og økonomisk fremgang, men som en vækst af menneskelig erfaring, der vil kunne anvendes i menneskehedens interesse. Eftersom målet med livet er vækst både personligt og for fællesskabet, og eftersom eksperimentelle handleninger, skabende virksomhed og uddannelse er rammer for denne vækst, er disse principielt værdifulde i sig selv. Vi skal skabe, lære og udfolde vores potentialer for at kunne mere, og vi skal kunne mere for at skabe mere og lære mere for hermed at blive i stand til at udvikle vores samfund på en måde, der gør tilværelsen bedre for både den enkelte og kollektivet (Dewey, 2005).


I forhold til, om Deweys pragmatiske demokrati kun er en drøm, en utopi eller som Rorty (2003) formulerer det et håb, repllicerer Dewey (2012) selv i bedste pragmatiske ånd, at menneskers handlinger i praksis i dialogiske demokratiske fællesskaber, hvor problemer drøftes og løsninger udvikles, har vist, at det levende demokrati ikke kun er en vision:

I have been accused more than once and from opposed quarters of an undue, a utopian, faith in the possibilities of intelligence and in education as a correlate of intelligence. At all
events, I did not invent this faith. I acquired it from my surroundings as far as those surroundings were animated by the democratic spirit. For what is the faith of democracy in the role of consultation, of conference, of persuasion, of discussion, in formation of public opinion, which in the long run is self-corrective, except faith in the capacity of the intelligence of the common man to respond with commonsense to the free play of facts and ideas which are secured by effective guarantees of free inquiry, free assembly and free communication? (Dewey, 2012, s. 2)

**Diskussion**

I dette projekt skriver jeg mig ind i dette håb, idet projektets eksplicitte mål er at udforske en metode til på demokratisk vis at styrke en gruppe børns ligeværdige deltagelsesmuligheder i egne fællesskaber. At målet om det levede demokrati, hvor alle søger det bedste for hinanden, kan synes som en fjern vision, gør det ikke mindre væsentligt at arbejde hen imod dette mål, ifølge pragmatist logik, snarere tværtimod.

**Sprogtermer og teorier**
Da verden ifølge pragmatismen er foranderlig, er vores begreber og teorier, i og med de er menneskeskabte, foranderlige, og der findes ikke noget objektivt grundlag for sikker erkendelse. Begreber og teorier er ikke værdineutræl, men kontekstuelt erhvervede redskaber, der har vist sig anvendelige i forhold til at beskrive og udforske begivenheder i vores livsverden. At være anvendelig vil ifølge pragmatisk
logik betyde, at de på adækvat vis gør det muligt for det første at overlevere kontekstuel betydningsfulde erfaringer og viden, for det andet at udvikle og opstille forandringshypoteser, for det tredje at afprøve disse i praksis for endelig efterfølgende at bearbejde og dele disse i fagfællesskab og udvikle nye handlemuligheder. Tænkning og handling er således nøje forbundet. Den måde, vi italesætter vores forståelse på, er således på den ene side med til at skabe bevidsthed om, hvad vi ved, på den anden side er selve sprogliggørelsen kulturelt overleveret og konstituerende for bevidstheden og er således i sig selv med til at skabe forståelsen og de handlinger, som udspringer af denne forståelse. Sproget er således som også Gadamer (2004) påpeger det ikke neutralt, men såvel et produkt af som en producent af forståelser og står herigennem i et dialektisk forhold til den verden, man gennem sproget søger at indfange.


Eftersom hverken teorier eller begreber er neutrale, men kulturelt medierede redskaber, der rummer kontekstuel udviklede værdier og erfaringer, vil anvendelsen af disse uafvendeligt farve det felt, man beskæftiger sig med. Et eksempel på dette hentet fra Brinkmann (2009) er teorien om det kompetente barn, der i pædagogiske kredse har haft utrolig stor gennemslagskraft i den pædagogiske tænkning i danske børneinstitutioner siden årtusindsdæmmet. Brinkmann (2009) argumenterer for, at der på ingen måde er tale om en “sand” og universel teori, men i virkeligheden mere er tale om en normativ forholden sig til børn,
der gennem sin påvirkningskraft i praksis har været med til at skabe en helt ny pædagogik og hermed en helt ny børnekarakter.

Teorien om det kompetente barn er for det første udviklet i en bestemt historisk situation, og for det andet har den i de senere år i høj grad påvirket, hvordan vi er sammen med børn i hjemmet, institutioner, og skoler. Vi opbygger nye praksisser om de kompetente børn, og børnene bliver dermed anderledes end før opdagelsen. (Brinkmann, 2009, s. 9)

Med denne forståelse af begreber og teoriers konstituerende betydning bliver det som forsker væsentligt nøje at overveje, hvilke begreber og teorier man anvender som redskaber i sit udforskende arbejde. I arbejdet med dette projekt har disse refleksioner ført til en nødvendig række af begrebsafklaringer og teoretiske analyser, som vil fremgå af afhandlingens teoretiske kapitler.

**Erfaringsdannelsen**


Erfaringen, som udvikles i eksperimentet i de nye handlinger, er historisk, forstået på den måde, at den på den ene side trækker på alle tidligere erfaringer, både egne og kulturelt overleverede, på den anden side – på trods af at den er situeret i øjeblikket – intentionelt rækker ud efter nye, fremtidige udviklingsmuligheder.

Erfaringsprocessen opfattes principielt som en aldrig afsluttet proces, der tager sit afsæt i ovennævnte ubalance med heraf følgende udvikling af hypoteser, afprøvning af disse i praksis og udvikling af nye vaner som optegnet i nedenstående model.
Model 1: Den pragmatiske erfaringsproces

Modellen viser erfaringsprocessens kontinuerlige udvikling fra vane til ubalance videre til udvikling af ny viden og nye vaner osv.


En erfaring kan have en praktisk nytteværdi, men den kan også have en epistemologisk betydning i forhold til på den ene side at kunne vise tilbage til dine rødder i tidligere erfaringer og på den anden side pege frem mod fremtidige potentielle erfaringer. Erfaringen kan således rumme en viden, som rækker ud over den selv. Denne viden skal imidlertid ikke alene forstås som diskursiv viden, men også som praktisk viden, idet hele Deweys filosofi vender sig mod dualismen mellem tankes og handling. På den ene side er handlingen baseret på tanken, som både rummer egne erfaringer og socialt og kommunikativt overleverede erfaringer, på den anden side er tanken konstitueret af handlingen. Handling og tankes er indviklet i hinanden i en transaktionel og dialektisk relation.

At erfaringsdannelsen har en transaktionel karakter, skal forstås i relation til Deweys (2005) opfattelse af individet som indlejret i en bestemt materiel og sociokulturel helhed, hvis mindste bestanddel er situationen. En situation opfattes af den enkelte som en helhed af sنسelig, emotionel og kognitiv karakter, og denne opfattelse vil være afgørende for den enkeltes ager i situationen og vil hermed være determinerende for ikke alene den erfaring, som kan udvikles i situation, men yderligere for situationen i sig selv. En ny erfaring kan imidlertid ændre individets opfattelse af situationen og hermed på transaktionel
vis ændre ikke bare den konkrete opfattelse, men hele den holistiske forståelsesramme, som erfaringen indgår i, hvilket vil ændre den enkeltes ageren i situation og hermed ændre hele situationen.

### 3.4. Videnskabeligt arbejde

Som vi har set, er Deweys pragmatisme stærkt udviklingsorienteret med fokus på, at praktiske handlinger og eksperimenter ikke alene er med til at forme øjeblikket, men yderligere at pege mod fremtiden. I videnskabeligt arbejde er det derfor mere væsentligt at have fokus på udviklingspotentialer og fremtidige handlemuligheder end på en søgen efter endegyldige empiriske sandheder gennem analyse af og beskrivelser af gældende praksis. For det første er denne praksis ifølge pragmatismen flygtig og under påvirkning ikke alene af samfundsmæssige og kulturelle ændringer, men også konkret af det samspil og den italesættelse, som man som forsker indgår i, og kan derfor aldrig rumme en endegyldig sandhed. For det andet er den abstrakte og kontekstuafhængige sandhed ifølge pragmatismen slet ikke forskningens mål. Brinkmann (2009) formulerer det således: ”Tænkningen er ikke til for sandhedens skyld i abstrakt forstand, men er til for at løse problemer og ultimativt for at danne mennesker til stadig større grader af solidaritet og frihed” (Brinkmann 2009, s. 3).


Overhovedet at pege på ét generelt mønster for videnskabeligt arbejde kan virke i modsætning til selve den pragmatiske pluralistiske tilgang, der foreskriver, at ethvert problem må løses med den metode, som er mest anvendeligt hertil.

Metode er ensbetydende med det arrangement af lærestoffet, der gør det mest anvendeligt. Metode er aldrig noget der står udenfor materialet (...) Vi kan udskille en måde at handle på og diskutere denne i sig selv, men denne måde eksisterer kun som en måde at behandle materialet på. (Dewey, 2005, s. 182)

1. Fornemmelse
2. Problemformulering
3. Opstilling af en mulig løsning, en kreativ hypotese
4. Underbygning
5. Eksperiment.

1. Fornemmelse
Afsættet for en pragmatisk inspireret undersøgelse er en oplevet ubalance, en undren, et ubehag, en fornemmelse af en problematik i relation til en oplevet virkelighed. Dewey (2005) beskriver det selv så stærkt som ”perpleksitet, forvirring og tvivl” (Dewey, 2005, s. 167). Imidlertid skal denne fornemmelse af, at der er noget galt, ikke ses som en subjektiv følelse, men forstås som en oplevelse, der er knyttet til en erfaring, der udspringer af et møde med en konkret kontekst, der involverer såvel forskeren som omgivelserne. Forskeren ses således som dynamisk indlejret og dialektisk forbundet til den kontekst, vedkommende vil undersøge, og fornemmer og føler ses, jf. den antidualistiske holdning, ikke som modsætning til refleksive tilgange, idet begge forstås som integreret i hinanden. Argumentet for at lade denne uartikulerede fornemmelse danne udgangspunkt for udforskningen er, at det netop er i den påtrængende følelse af problemet, at drivkraften til at undersøge og udtænke mulige løsninger opstår. Forskningen starter altså ikke med en diskursiv rammesætning af et problemfelt, men med en intuitiv fornemmelse og en intention om at udvikle potentielle løsningsforslag i relation til det oplevede problem. Fornemmelsen er som udgangspunkt kvalitativ og virker som impuls og målestok i forhold til problemets betydning; ”This quality is necessary for helping us to decide how forcefully to respond to it, and once we are inquiring the quality helps regulate further thinking insofar as it forms the background of further inquiry” (Hildebrand, 2008, s. 54).

5 I denne tænkning ligger en direkte parallel til Malcolm Ross’ model for æstetisk virksomhed, som vil blive udfoldet i kapitel 7.
2. Problembeskrivelse

3. Opstilling af en mulig løsning, en kreativ hypotese
På baggrund af problembeskrivelsen opstilles en række hypotetiske løsningsforslag, som kan udforskes og efterprøves i praksis. Både de hypotetiske løsningsforslag og de herudfra elaborerede forskningsspørgsmål skal tage deres afsæt i såvel den oprindelige empirisk funderede følelse, som det refleksivt konstruerede problemfelt, og herudfra på kreativ vis række ud over det situerede med en forestilling om, hvad der ville kunne ske gennem en ændring i praksis. Selve denne kreative tilgang til forskningen er afgørende, idet det ifølge pragmatismen er i arbejdet med udvikling af nye metoder og afprøvning af nye hypotesser, at ny viden erhverves:

> Every great advance in science has issued from a new audacity of imagination. What are now working conceptions, employed as a matter of course because they have withstood the tests of experiment and have emerged triumphant, were once speculative hypotheses. (Dewey, 1984, s. 247).


Deduktiv-induktiv og abduktiv analyse
Modellens viser den deduktive refleksionsproces, hvor en regel anvendes på en konkret case, hvilket fører til et resultat.


1. Regel: Alle bønnerne i denne sæk er hvide.
2. Case: Disse bønner er fra denne sæk.
3. Resultat: Disse bønner er hvide.

Eller med udgangspunkt i mit felt:

1. Regel: Børn, der leger, er glade.
2. Case: Disse børn leger.
3. Resultat: Disse børn er glade.

Problemet med denne metode er imidlertid for det første, at dens afsæt er en regel, som nødvendigvis må være sand, for at hele ræsonnemnetet kan være gyldigt. Hermed må reglen være så specifik og kontekstuel situeret, at man kan udelukke, at andre faktorer har påvirket resultatet. I Peirce eksempel er reglen så specifik, at den logiske slutning kan udledes med stor sikkerhed, hvorimod reglen i mit eksempel er så generel og så åben for empirisk falsificering, at resultatet ikke nødvendigvis vil være gyldigt.

Deduktion kræver altså en regel som a priori er sand. I en pragmatisk forståelse er ingen teorier eller regler endegyldigt sande. De er skabt af mennesker i en bestemt tid og kontekst og er hermed fallible og vil kunne korrigeres eller afvises i takt med kommende tiders erfaringer og videnskabelige erkenkelser. Et andet problem ved denne metode er, at den udelukkende kan anvendes på at teste allerede udviklede teorier i praksis for at efterprøve, om praksis stemmer overens med teorien.

Model 3: Induktion

Modellen viser den induktive refleksionsproces, hvor undersøgelsen af en case fører til et resultat, der leder til en regel.
Omvendt tager det induktive rådetsættelse sit afsæt i praksis i en konkret case. Ud fra udforskningen af særlige karakteristika ved denne case skabes så en regel.

1. Case: Disse bønner er fra denne sæk.
2. Resultat: Disse bønner er hvide.

Eller med udgangspunkt i mit felt:

1. Case: Disse børn leger.
2. Resultat: Disse børn er glade.
3. Regel: Børn, der leger, er glade.

Begrænsningen ved denne metode er, at resultatet skal være så entydigt og empirisk verificerbart, at en almen regel kan udledes derfra. I Peirce tilfælde ville en enkelt sort bønne blandt millioner af hvide kunne falsificere rådetsættelsen og tilbagevisse reglen. Ligesom et enkelt barn, der ikke nyder legen, kan vælge hele den udledte teori. Induktion kan således udelukkende udrede sandsynligheder, men ikke i klassisk forstand bevise en regels sandhed. For at en regel udledet fra praksis skal kunne verificeres, kræves det derfor, at reglen igen gøres til genstand for en empirisk afprøvning i praksis og et deduktivt rådetsættelse.


**Model 4: Abduktion**

\[
\text{Case} \quad \rightarrow \quad \text{Hypotese} \quad \rightarrow \quad \text{Regel}
\]

Modellen viser den abduktive refleksionsproces, hvor en case fører til en hypotese, der verificeres og fremskrives som en regel.
Abduktion tager som induktion sit afsæt i praksis i en case. Denne praksis rummer et problem, der sætter udforskningsprocessen i gang, hvorudfra der opstilles en kreativ hypotese, som rummer et forslag til en måde at imødekomme det oplevede problem. En hypotese, som er båret af en vision og et håb for en fremtidig løsning, der kan underbygges teoretisk og gennem induktiv praksis, men som ikke rummer en positiv forsikring om at ville kunne lykkes.

Peirce (1995) har ikke selv et eksempel på abduktiv metode, men hvis vi kreativt drejer eksemplet med bønnerne til et problem, kunne det se sådan ud:

1. Problem: Bønnerne falder ud, fordi der er et hul i sækken.
2. Hypotese: Hvis vi lapper hullet, vil vi kunne forhindre bønnerne i at falde ud.
3. Regel: At lappe hullet i den utætte sæk er en anvendelig løsningsmulighed i forhold til at forhindre bønnerne i at falde ud.

Eller med udgangspunkt i mit felt:

1. Problem: Disse børn er kede af det, fordi de ikke er med i børnehavens legefællesskab.
2. Hypotese: Hvis pædagogerne laver drama med børnene, kan dette styrke deres deltagelse i legefællesskabet.
3. Regel: Pædagogisk drama kan være en løsningsmulighed i forhold til at styrke børns deltagelse i et legefællesskab.

Begrænsningen i denne metode er imidlertid, at selv den mest afrundede erfaring, høstet gennem en afprøvning af en hypotese i praksis, aldrig fuldt udtømmende kan foreskrive en regel, idet der altid kan være risiko for, at andre faktorer har haft betydning for resultatet og den induktivt udledte regel. Imidlertid er der sandsynlighed for, at reglen vil kunne være sand, hvis flere eksempler og teoretiske underbygninger støtter op om denne. Dette leder til næste fase i forskningsprocessen.

4. Underbygning

Efter udviklingen af en løsningshypotese og et handleingsrettet forskningsspørgsmål skal disse for det første, jf. den pragmatiske maksime, gøres til genstand for en refleksiv analyse med henblik på at kunne forudse, hvilke praktiske konsekvenser gennemførelsen af hypotesen ville kunne implicere i praksis. Hypotesen skal således sammenholdes med teorier og tidligere afprøvede hypoteser. Målet er herigennem at underbygge,
udvikle og kvalificere hypotesen, så at den med Deweys egne ord bevæger sig fra “en vag fornemmelse til en konsistent hypotese” (Dewey, 2005, s. 167).

Herudover må forskeren i forbindelse med den teoretiske underbygning kritisk reflektere over de begreber, som er bærende for hypotesens teoretiske belæg. Vores teoretiske begreber er som tidligere beskrevet ikke neutrale, men bærere af sociokulturel betydning, og i og med vi anvender de udvalgte begreber som kommunikations- og refleksionsredskaber, vil disse begrebsopfattelser derfor blive konstituierende for vores forståelse af verden. De begreber, vi anvender i arbejdet med den pragmatiske undersøgelse, vil derfor have stor indflydelse på undersøgelsens resultat og må derfor indledningsvist gøres til genstand for en kritisk analyse.

Ifølge Dewey er hypotesedannelsen og denne teoretiske underbygning af afgørende betydning for undersøgelsens resultat og det, der adskiller det pragmatiske eksperiment fra trial and error-metoden. ”Det er omfanget og præcisionen af det tredje og fjerde punkt, der adskiller et udpræget reflektivt erfaring fra en, der er på samme plan som det, forsøg-fejl-metoden opererer på” (Dewey, 2005, s. 167).

5. Eksperiment

Den sidste fase implicerer en afprøvning af hypotesens gyldighed i praksis. Dette kan i visse tilfælde foregå som nye observationer og analyser ud fra nye referencerammer, men vil ifølge pragmatismen optimalt set skulle valideres gennem en praktisk eksperimentel handling i praksis, for som Hildebrand (2008) udtrykker det, er det praktiske eksperiment nødvendigt for at kunne drage en konklusion: ”only meanings tested in action can justify a conclusion in inquiry. Theory must be validated in practice.” (Hildebrand, 2008, s. 56).


Som et sidste parameter er det væsentligt, at indhøstede erfaringer kontinuerligt og afslutningsvist bearbejdes og formidles gennem det, som Dewey (2005) betegner symbolske repræsentationer. Disse symbolske repræsentationer vil, som det stadig er traditionen inden for forskning, kunne foregå gennem

The carrying on of inquiry requires that the facts be taken as representative and not just as presented. This demand is met by formulating them in propositions – that is, by means of symbols. Unless they are represented they relapse into the total qualitative situation. (Dewey, 1938, s. 7).

At afslutte en undersøgelse og nå frem til formulering af en ny erfaring rummer såvel som undersøgelsens optakt en følelsesmæssig resonans. Hvor undersøgelsens optakt er en følelsesmæssig uro, er afslutningen en opløftet stemning af, at de før åbne, modstridende og usammenhængende oplevelser har fundet sammen i et for en stund lukket, sammenhængende mønster, som kan danne udgangspunkt for nye vaner. Som jeg senere vil uddybe, kalder Dewey dette for en æstetisk forømølse. Imidlertid er denne tilstand som alt andet i pragmatismen flygtig, for en høstet erfaring er udgangspunkt for ikke alene en ny forståelse, men også for nye muligheder for at stille nye spørgsmål og udvikle nye hypoteser, nye handlinger og ny viden og så fremdeles.

3.5. Elaborering
# Model 5. En model for pragmatisk udforskning

<table>
<thead>
<tr>
<th>Fase</th>
<th>Indhold</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 1. Fornemmelse            | Konkretiseret til dette projekt \[En oplevelse, der forårsager en ubalance, krystalliserer sig i en fornavnmelse af et problem.\]  
\[Nogle børn er ekskluderede fra legefællesskaberne og beskrives som ulykkelige. Dette vækker min uro.\] |
| 2. Problembeskrivelse     | Konkretiseret til dette projekt \[Ud fra det oplevede problem laves en indledende problembeskrivelse, der rummer argumentation for relevans og forskningsspørgsmål.\]  
\[De børn, der ikke deltager i de kollektive lege, bliver marginaliserede og ulykkelige og går glip af de kollektive dramatiske leges potentialer i forhold til læring og udvikling.\] |
| 3. Udvikling af kreativ hypotese | Konkretiseret til dette projekt \[Med afsæt i problembeskrivelsen og forskningsspørgsmål udvikles en kreativ hypotese, der rummer et handlingsforslag.\]  
\[En dramapædagogisk indsats kan styrke børnenes dramatiske leg.\] |
| 4. Underbygning            | Konkretiseret til dette projekt \[Den kreative hypotese underbygges teoretisk.\]  
\[Den dramatiske leg ses som æstetisk virksomhed. Derfor analyseres relationen mellem leg, dramatisk leg, æstetisk virksomhed og drama\] |
| 5. Projektdesign          | Konkretiseret til dette projekt \[Hypotesen udformes til et projektdesign.\]  
\[Der udformes et design til den dramapædagogiske forsøgspraksis og de forskellige registreringsformer.\] |
| 6. Eksperiment            | Konkretiseret til dette projekt \[Designet afprøves i praksis.\]  
\[Det dramapædagogiske design afprøves i praksis.\] |
| 7. Formativ evaluering og kommunikation | Konkretiseret til dette projekt \[Ekperimentet evalueres og eventuelle fremtidige ændringsforslag noteres.\]  
\[Det samlede resultat med inddragelse af såvel teori som praksiserfaringer formidles.\]  
\[Den teoretiske baggrund beskrives og den dramapædagogiske indsats evalueres og formidles i denne afhandling.\] |
| 8. Fornemmelse            | Konkretiseret til dette projekt \[Den nye viden danner basis for fornavnmelse af nye problemer.\]  
\[Med afsæt i den indhentede viden udspringer en ny fornemmelse af et problem, som ville kunne danne afsæt for en ny forskningsproces.\] |
Baggrunden for et nyt punkt 5, Projektdesign, er, at det konkrete projektdesign har afgørende betydning for eksperimentets udfald, i og med at de metoder, der anvendes i forbindelse med en konkret eksperimentel praksis ud fra en pragmatisk logik, vil være medkonstituerende for undersøgelsens fund. Da metoder ifølge pragmatismen principielt er værdibaserede og kontekstuelt forbundne, er det af hensyn til videnskabelig transparens væsentligt, at den praktiske anvendelse af forskellige metoder begrundes og beskrives. Herudover er det betydningsfuldt for det praktiske eksperiments gennemførsel, at de valgte eksperimentelle metoder er nøje udviklet, planlagt og begrundet.

Baggrunden for det nye punkt 7, Formativ evaluering og kommunikation, er et ønske om skematisk at adskille den afsluttende evaluering og formidling fra det praktiske eksperiment, hvor disse processer i Hildebrands (2008) model ses som integrerede. Jeg mener imidlertid, at det kan være betydningsfuldt at adskille den afsluttende formative evaluering fra eksperimentet i sig selv for herigennem at give mulighed for, at forskeren kan eksplicitere sine evalueringsmæssige valg og skabe en distance til det umiddelbart oplevede i eksperimentet.

Baggrunden for et nyt punkt 8, Fornemmelse af problem, er et ønske om at italesætte, at enhver videnskabelig undersøgelse ud fra en pragmatisk forståelse ikke alene kan pege på et muligt svar, men yderligere vil pege frem i mod nye spørgsmål og nye undersøgelser.

3.6. Opsamling
Opsamlende kan man sige, at det som pragmatisk orienteret forsker handler om at undersøge feltet ud fra en udviklingsoptik, hvor første skridt er ud fra en fornemmelse at identificere og beskrive et problem, andet er at udvikle en eller flere teoretisk funderede løsningsorienterede hypoteser, tredje er at underbygge hypotesen gennem eksperimenter for endelig gennem efterfølgende analyse og beskrivelse af disse at opstille nye hypoteser, som kan danne afsæt i nye handleringer – og så fremdeles. Men pragmatisme vægter som bærende pointe den fremadrettede handling. Det vil sige, at den enkelte og kollektivet med afsæt i erfaringer udvikler teser, som afprøves i praksis, og som fører til nye teser osv. Hvor traditionel videnskabelige metode bliver vurderet alene på sin validitet, bliver det pragmatiske eksperiment vurderet ud fra, i hvilken grad eksperimentet tjener til at løse problemet og til at styrke det overordnede mål. Vores videnskabelige arbejde skal således med Brinkmanns ord ikke give os ”kopier af virkeligheden, men redskaber til at manipulere og rekonstruere virkeligheden” (Brinkmann 2006, s. 10).

Udfordringen for moderne pragmatisme er således at gribe aktivt handlende ind i den hastigt foranderlige verden på en måde, så vi kan skabe små og store kvalitative forbedringer af menneskers liv. I mit eget forskningsprojekt er dette konkretiseret i en afsøgning af en dramapædagogisk praksis i håb om
herigennem at kunne sikre flest mulige børns ligeværdige deltagelse i egne fællesskaber. I arbejdet med egen forskningsproces har jeg taget mit afsæt i ovennævnte model for videnskabeligt arbejde. Dette har ikke altid foregået lige så velordnet, som modellerne antyder, idet processen indimellem har været mere kaotisk og cyklisk søgende, hvilket ifølge Hildebrand (2008) er en naturlig del af den pragmatiske forskningsproces.
Kapitel 4. Læring, udvikling og internalisering


6 Med termen socialkonstruktivistisk menes i denne afhandling, at konstruktioner af såvel viden som kontekst foregår i en dialektisk relation mellem subjekt og den sociokulturelle kontekst. Læringsformen er således social og konstruktivistisk.

54
Denne læringsforståelse fastslår således, at vi som mennesker er aktivt handlende deltagere i vores verden, vores erfaringsdannelse og vores sociale konstruktioner af vores viden og vores livs omstændigheder, og at der er et dialektisk forhold mellem vores viden, vores handlinger og den omgivende økologiske og sociokulturelle kontekst.

**Kulturelle redskaber**


Betydningen af de kulturelle redskaber kan med Vygotsky (1978) sammenlignes med betydningen af materielle redskaber. Hvor redskabet en økse vil kunne forandre vores måde at indgå i den fysiske verden på, vil ordet økse som kulturelt redskab kunne forandre vores måde at forstå denne verden på og hermed være konstituerende for vores fremtidige handlinger. Dette betyder, at menneskelige handlinger er påvirket af både de materielle og kulturelle redskaber, hvor det materielle redskab virker gennem sin fysiske tilstedeværelse og sin kulturelt overleverede anvendelse, mens det kulturelle redskab indvirker på måden, mennesket kan bearbejde, begribe og kommunikere på.

> The tool’s function is to serve as the conductor of humane influence on the object of activity; it is externally oriented: it must lead to changes in objects (...) The sign, on the other hand, changes nothing in the object of a psychological operation. It is a means of internal activity aimed at mastering oneself; the sign is internally oriented. (Vygotsky, 1978, s.55)
De kulturelle redskaber har en dobbelt funktion, dels en refleksiv, der gør det muligt at fastholde en handling som en indre tanke, dels en kommunikativ, der gør det muligt at dele denne tanke. Samtidig betyder det kulturelle redskabs dobbelte funktion, at udvikling af redskabet, eksempelvis dramatisk formsprog, i sig selv kan være målet for en læreproces og hermed repræsenterer resultatet af denne, samtidig med at formsproget tjener som redskab til en kommende meningsafslutning gennem dramatisk formsprog i den dramatiske leg. Det er: ”not a tool to be applied, but an activity (a “search”) that generates both tool and result at the same time ads as continuous process” (Holzman, 2009, s. 9).


Tools, whether practical or symbolic, are initially ‘external’: used outwardly on nature or in communicating with others. But tools affect their users: language, used first as a communicative tool, finally shapes the minds of those who adapt to its use. (Holzman & Newman, 2005, s. 37).

De kulturelle redskaber, som de fremstår i de forskellige sprogformer, herunder dramatisk formsprog, er således ikke alene redskaber, der kan anvendes til at kommunikere og reflektere med, men yderligere redskaber, der grundlæggende ændrer den enkeltes måde at tænke og forstå på.

Læring, internalisering og udvikling
Det er imidlertid ikke de kulturelle redskaber i sig selv, der virker socialiserende på barnet, men den måde de kulturelle redskaber anvendes på i den konkrete kontekst. Det vil sige, at det helt centrale er den menneskelige faktor. Det er et menneske, der indfører et andet menneske i anvendelsen af de kulturelle redskaber, og det er i dette samspil mellem to eller flere personer, at læringen har sit udspring. En ny læring kan således i første omgang udelukkende forekomme i sociale sammenhænge, hvor et eller flere mennesker er det medierende element. “The path from object to child and from child to object passes through another person.” (Vygotsky, 1978, s. 30). Dette betyder ifølge Vygotsky (1978), at al læring er dobbelt. Den udfolder sig først i det kollektive, hvor den erhverves som en del af en relationel praksis for
herefter at manifestere sig som en indre repræsentation og en internaliseret kompetence, som den enkelte kan bringe med sig fra en kontekst til den anden.

Enhver læring opstår således i første omgang som en intersubjektiv proces for i anden omgang at manifestere sig som en intrapsykisk læring. Vygotsky udtrykker det således: “Every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and the later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological).” (Vygotsky, 1978, s. 57)


Nedenstående model illustrerer, hvordan læringen i et praksisfællesskab på denne måde skaber en udvikling gennem en internaliseringsproces, der igen danner basis for nye læreprocesser i praksisfællesskabet, som kan læres og internaliseres i en kontinuerlig cyklisk proces.

**Model 6: Relationen mellem læring, internalisering og udvikling**

Modellen viser, hvordan læring via internalisering fører til nyudvikling, der igen danner basis for ny læring.
Konkretisering til dette projekt

Ud fra Vygotskys dobbelte læringsbegreb kan barnet således, hvis en kompetence i et socialt praksisfællesskab er tilstrækkeligt velfunderet, internalisere denne læring, så det fra at være en kompetence, barnet mestrer i en bestemt kontekst, bliver en kompetence, som barnet kan anvende i en lignende eller helt anden kontekst. Konkretiseret til dette dramapædagogiske projekt betyder dette, at den læring, børnene erhverver sig i den formelle dramapædagogiske læringsaktivitet, vil kunne internaliseres og overføres til barnets egne uformelle læreprocesser i den dramatiske leg.

På samme vis og ud fra samme argumentation mener jeg, at der kan være en sammenhæng mellem de aktiviteter, der foregår som en formel læringsaktivitet, i dette tilfælde en dramapædagogisk indsats, og børnernes egen uformelle læreprocesser, i dette tilfælde dramatisk leg. Sammenhængen opstår i kraft af, at der er et personsammenfald mellem deltagerne i de to aktivitetsformer, og at disse personer qua internaliseringen kan overføre såvel kompetencer som inspiration og ideer fra den ene kontekst til den anden. Relationen mellem den formelle og uformelle læring er dialektisk. På den ene side kan de formelle læreprocesser i den dramapædagogiske indsats tage deres afsæt i de uformelle i den dramatiske leg. På den anden side vil den uformelle dramatiske aktivitet kunne trække på inspiration, viden og kompetencer, som er udviklet gennem en formel dramapædagogisk læringsaktivitet som vist i nedenstående model.

Model 7: Interaktionen mellem dramatisk leg og dramapædagogik

Modellen viser, hvordan formelle og uformelle dramaktiviteter på dialektisk vis kan inspirere hinanden

4.2. Læring i NUZO

På den anden side er mennesket qua sin situerethed i og aktiv deltagelse i en bestemt økologisk, historisk og sociokulturel kontekst med til at skabe denne. Menneskets ontogenese er således betinget af fylogenesen, men samtidig virker ontogenesen gennem menneskets aktive deltagelse i sin egen kontekst tilbage på fylogenesen.


Det væsentligste i den her fremførte hypotese er, at udkrivningsprocesserne ikke er sammenfaldende med oplæringsprocesserne, men at udkrivningsprocesserne følger efter oplæringsprocesserne, som skaber grundlaget for de nærmeste udkrivningszoner. (Vygotskij, 2004, s. 282)

Den nærmeste udkrivningszone, i det følgende kaldet NUZO, repræsenter således spændet mellem på den ene side den viden og de kompetencer, barnet allerede har erhvervet sig, og det udkrivnings niveau, disse har medvirket til at etablere. På den anden side de kompetencer og færdigheder, som barnet kan bemestre i samspillet med mere kompetente andre, men som endnu ikke er internaliserede, og som derfor endnu ikke har medført et udkrivnings niveau, der gør, at disse kan anvendes i en selvstændig praksis. Den mere kompetente samspilspartner bliver hermed det medierende led mellem barnets nuværende udkrivnings niveau og det kommende. Vygotsky beskriver NUZO /the Zone of Proximal Development således:

It is the distance between the actual development levels as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in cooperation with more capable peers (Vygotsky, 1978, s. 86)
Nedenstående model viser, hvordan den nærmeste udviklingszone etableres i et spænd imellem barnets potentielle og aktuelle udviklingszone, hvor NUZO repræsenterer en færdighed, der er i sin vorden, men som endnu ikke er fuldt udviklet, og som kan fremdrages i samspillet med en mere kompetent anden.

**Model 8: NUZO**

![Diagram](Image)

### Diskussion


På samme vis påpeger Illeris (2006), at den implicerede magtrelation rummer mulighed for, at den mere kompetente udvælger et bestemt videns indhold, som på dogmatisk vis overføres til den anden: “fordi det så klart er de voksne og magthaverne der har muligheden for at afgøre, både hvad der er bestemte børns eller uddannelsesdeltageres nærmeste udviklingszone” (Illeris 2006 s.72).

relation til disse samspilspartnere. Herved understreger Vygotsky, i min fortolkning, at relationen mellem de to interagerende parter principligt kan være ligeværdig, selvom den ene i den konkrete situation kan fremstå mere kompetent end den anden (Vygotsky, 1978).

Hertil kommer, at jeg ser hele tænkningen i Vygotskys teorisæt som dialektisk, og ud fra en sådan tænkning vil der altid finde en gensidig udveksling sted mellem såvel de interagerende parter som mellem disse og den sociokulturelle kontekst. Samtidig er Vygotskys læringssyn som beskrevet socialkonstruktivistisk, hvilket udelukker, at undervisningen/læringen kan handle om at overføre en fast kanoniseret viden til barnet, idet læringen ud fra dette grundsyn sker gennem aktive handlerier i det sociokulturelle samspil, hvorigennem barnet konstruerer sin egen forståelse af verden. Vygotsky (1978) understreger da også, at læringen i NUZO ikke retter sig mod at internalisere bestemte udefrakommende læringsmål, men imod at etablere et læringsrum, hvor deltagerne kan udvikle viden, færdigheder og forståelser, der er i sin vorden, men som endnu ikke er fuldt etableret: “The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are currently in an embryonic state. These functions could be termed the” buds” or “flowers” of development rather than the “fruits” of development” (Vygotsky, 1978, s. 86).

Endelig mener jeg ud fra min grundlæggende dialektiske forståelse, at relationen mellem mere og mindre kompetent i NUZO ikke kan anses som værende statisk, men derimod skal ses som dynamiske positioner i samspillet i læringssituationen. Konkretiseret til dette projekt har pædagogen eksempelvis i visse situationer i de dramapædagogiske forløb fungeret som mesteren, der inspirerede børnenes egne dramaaktiviteter og i samspillet etablerede børnenes nærmeste udviklingszone, mens børnene i andre situationer agerede som ligeværdige samspilspartnere der gik foran som mestre for såvel pædagogen som hinanden.

Professor Luis Moll (2014) understøtter denne fortolkning, idet han påpeger, at NUZO ikke skal ses som et på forhånd definerbart mål, men som et resultat af en proces, hvor alle deltagere indgår i en dynamisk relation både som hinandens læremestre og elever i den kollektive samspillssituation. ”What the zone offers through its mediations is a range of possibilities for the development of learning and the formation of new subjectivities for teachers and students. In this kind of zone, teachers are also learners and students are also teachers” (Moll, 2014, s. 78).

Hertil kommer, at NUZO ifølge Moll (2014) skal forstås som et resultat af et dialektisk samspil mellem på den ene side de kulturelle artefakter og sprogformer og disses indbyggede sociokulturelle betydning, og på den anden side de lærende og en lærer. Den betydning, der medieres i dette samspil, griber således langt ud over de konkrete handlerier og læringsaktiviteter og rummer et komplekst samspil mellem de enkelte
aktører og de kontekstueller rammer og indlejrede forståelser, som sættes i anvendelse. At en entydig dogmatisk viden skulle kunne overføres i dette interaktive samspil, virker derfor ikke overbevisende.

Selvom jeg således ikke deler Becks og Illeris’ (2011) bekymring, er jeg enig i, at terminologien angående mere og mindre kompetent og de teoretiske modeller kan rumme en indbygget fare for, at der opstår uligeværdige samspilsrelationer, hvilket kan medføre et tab af læringsmuligheder for alle de involverede parter. Jeg har derfor i det følgende valgt at udvikle en supplerende model for læringen i NUZO.

**Interaktiv NUZO**

Hvis man i stedet for en enkelt læremester vælger at se kollektivet med dets samlede mængde af viden og færdigheder som “den mere kompetente” anden, kan man fremskrive en mere ligeværdig og dynamisk NUZO-model. Den viden og de færdigheder, der udspiller sig i den kollektive praksis, trækker nemlig på samtlige deltageres viden og færdigheder og kommer således til at repræsentere summen af disse. Hermed fremstår kollektivets samlede mængde af viden og færdigheder på et højere niveau end den viden og de færdigheder, deltagerne hver for sig repræsenterer, men dog på et niveau, så den enkelte kan indgå som ligeværdig deltager i samspillet med de andre. På denne måde etablerer kollektivet hinandens NUZO.

Ud fra denne tænkning har jeg konstrueret nedenstående model for en interaktiv NUZO-proces, hvor alle deltagere er medudviklere af ny viden og nye færdigheder, og hvor der ikke er behov for én mere kompetent anden, idet fællesskabet tilsammen fremstår som mere kompetent end de enkelte deltagere hver for sig.

I modellen indgår to personer; der kunne indgå en hel række, men for overskuelighedens skyld opereres der i nedenstående model kun med to deltagere. Den øverste firkant repræsenterer det, som den ene deltager A kan i dag på egen hånd. Den midterste firkant det, som deltagerne kan i fællesskab, og den nederste det, som deltageren vil kunne i morgen. Den venstre firkant betegner det, som den anden deltager B kan i dag, den midtste det, de kan i fællesskab, og den højre det, vedkommende vil kunne i morgen.

---

7 Denne forståelse af kollektivets potentielle til at rumme merviden i forhold til de enkelte deltagere kan yderligere hente sit belæg i teorien om æstetisk fordobling, som vil blive udfoldet i kapitel 10.
Modellen viser det interaktive samspil mellem deltagerne i dramatisk leg, hvor deltagerne gensidigt skaber hinandens NUZO

Denne model skal ses som et supplement til den klassiske model for NUZO og vil være særlig anvendelig til at beskrive dynamikken i uformelle kollektive processer som børns leg og som jeg senere vil uddybe i dramapædagogiske arbejde. Der kan dog forekomme formelle læringssituationer i dramapædagogisk arbejde, eksempelvis faser af dette projekts dramapædagogiske indsats, hvor der overvejende er tale om en proces, hvor en mere kompetent – i dette tilfælde dramapædagogen – indgår som underviser og mester i samspil med nogle i denne kontekst mindre kompetente, det vil her sige de deltagende børn. Imidlertid vil der selv i denne principielt uligeværdige situation kunne overføres viden fra den ene part til den anden i et dialektisk samspil, der bevirket, at dramaaktiviteten kan fremstå som NUZO for såvel pædagogen som de deltagende børn.

**NUZO og flow**


I nedenstående model vises, hvordan flowzonen opstår i et spænd imellem udfordring og kompetencer. Flowzonen opstår, når er en tilpas balance mellem disse to yderpoler.

**Model 10: Flow**

![Model 10: Flow diagram](image)


**Opsamling**

I relation til dette projekt betyder ovenstående teoretiske afsæt, at:

- Læring er en socialkonstruktivistisk proces.
- Læring foregår i praksisfællesskaber, hvor deltagerne gensidigt skaber hinandens NUZO.
- Læringen i NUZO kan rumme flow.
- Dramatisk leg er et kulturelt redskab.
- En færdighed udviklet i et dramapædagogisk praksisfællesskab kan gennem en internaliseringsproces overføres til en lignende kontekst, i dette tilfælde børns egen dramatiske leg.
Kapitel 5. Det brede legebegreb

Eftersom denne afhandlings genstandsfelt er børnehavebørns dramatiske leg og udvikling af samme, har det været nødvendigt for mig at indkredse en operationaliserbar afgrænsning af begrebet leg. At definere leg i teoretiske termer er imidlertid ikke nogen nem øvelse, idet legens væsen ifølge flere legeforskere kun vanskelt lader sig indfange i vores sædvanlige diskursive termer: “Begrebet leg står på ejendommelig måde uden for alle de tankeformer, hvori vi ellers plejer at udtrykke det åndelige og sociale livs struktur.” (Huizinga, 1963, s. 15). Sutton-Smith (2001) understøtter denne opfattelse, idet han udtaler, at vi alle ved, hvordan leg opleves, men at vi ofte kommer til kort og forfalder til dumheder, når vi teoretiserer over leg: “We all play occasionally, and we all know what playing feels like. But when it comes to making theoretical statements about what play is, we fall into silliness.” (Sutton-Smith, 2001, s. 1).

At legen synes så svær at indfange, skyldes ifølge Sutton-Smith (2001) og Huizinga (1963), at man ofte har forsøgt at beskrive legen ud fra et enkelt perspektiv, hvilket er utilstrækkeligt, idet disse perspektiver hver for sig kun repræsenterer en del af legens samlede kompleksitet. “Man kunne meget vel under et acceptere samtlige de omtalte forklaringer uden derfor at gerade i nogen større begrebsforvirring. Men heraf følger også, at de kun er delvise forklaringer” (Huizinga, 1963, s. 10). Jeg har derfor i det følgende valgt at fremskrive dette projekts legeforståelse ved på komplementær vis at sammenholde forskellige teoretiske perspektiver. Det drejer sig for det første om de, som definerer leg som en autotelisk aktivitetsform. For det andet om de, som knytter leg til læring og udvikling, og hvor legen forstås som en aktivitet med særlige formkarakteristika.

5.2. Leg som autotelisk aktivitetsform

Den første legeforståelse tager sit afsæt i, at legen er en autotelisk aktivitet, hvorved menes, at legen opleves som lystbetonet og meningsfuld i sig selv. Dette skal ses i modsætning til teliske aktiviteter, hvor et eller flere opstillede mål er motiverende og styrende for aktiviteten, og hvor en hel eller delvis opnåelse af disse mål er betingelsen for, at man kan opnå tilfredsstillelse. Denne målstyring gør, at man i aktiviteten søger at nå sit mål på den mest effektive måde, med brug af mindst mulig energi, hvor det med et gammelt ordsprog er målet, der helliger midlet. I den autoteliske tilstand er det derimod selve det at være i aktiviteten og de følelsesmæssige og sanselige oplevelser, som dette rummer, der er aktivitetens formål (Apter, 1982).
Leg som autotelisk livspraksis

Huizinga (1963) kan ses som en af ophavsmændene bag denne forståelse, idet han beskriver legen som en aktivitetsform, der hverken tjener materielle eller behovsmæssige interesser, ”de formål den tjener ligger udenfor den rent materielle interesse og den individuelle tilfredsstillelse af behov” (Huizinga, 1963, s. 17). Det, der er drivkraften i legen, er, at legen opleves som intens, glædesfuld og lystbetonet, og at den med Huizingas ord er så intens og medrivende, at den kan ”lægge fuldstændig beslag på sin udøver” (Huizinga, 1963, s. 21). At legen er en udpræget autotelisk aktivitet, står imidlertid ikke i modsætning til, at den også rummer stor betydning for kulturen og for den enkelte. Huizinga ser nemlig legen som et både biologisk og kulturelt fænomen, hvor nogle af legens karaktertræk er nedarvede og kan sammenlignes med dyrs leg, mens andre er kulturelt overleverede og benytter sig af kulturelle symboler, som går igen i kunst og religiøse fejninger. Legen ses hermed på den ene side som produkt af kulturen, på den anden side som selve udgangspunktet for kulturen. Et grundlæggende træk ved Huizingas forståelse af legen er endelig, at den for det første udspiller sig i en frisat virkelighedsfælde uden for det normale liv, for det andet at den for overhovedet at være leg må være fri og frivillig. Huizinga formulerer det således: ”Leg er frems for alt en frivillig handling. Leg på kommando er ikke længere leg” (Huizinga, 1963, s. 15).

Leg som autotelisk børnekulturel aktivitet


understreger Hautop Lund og Jessen (2008) yderligere, at legen udspiller sig i en frisat virkelighedssfære, og de opsummerer deres legeforståelse i følgende definition:

Leg er handlinger, vi udfører eller deltager i med det formål at skabe en virkelighedssfære, hvori vi frit og suverænt kan skabe og regulere stemninger (fysiske og psykiske spændingstilstande), som giver os specifikke, ønskede (lyst-) oplevelser, socialt og individuelt. (Hautop Lund & Jessen, 2008, s. 4)

**Leg som indremotiveret handling**


Ud fra de tre parameter; indre motivation, suspension af virkeligheden og indre kontrol, har jeg med Levy (1978) optegnet nedenstående model, der illustrerer, hvornår en aktivitet i denne optik kan defineres som leg.

**Model 11: Levys (1978) model for leg**
Som det ses i ovennævnte model er graden af, hvornår en aktivitet kan kaldes for leg, afhængig af graden af indre kontrol, indre motivation og virkelighedsrelation. En overvejende ydre motiveret og ydre kontrolleret konkret aktivitet vil i denne forståelse ikke kunne kaldes leg.

**Diskussion**


Tilbage står således, at leg er en aktivitetsform, der er frivillig, lystbetonet og egenmotiveret. Spørgsmålet er imidlertid, hvordan man kan skelne mellem leg og andre egenmotiverede og lystfulde aktivitetsformer, eksempelvis behovstilfredsstillelse. At definere leg alene ud fra den frivillige og lystbetonede følelse virker således ikke tilstrækkeligt, hvorfor jeg vender mig til den anden forståelse.
5.3. Leg som en udviklingsbaseret og formmæssigt afgrænset aktivitet

Ud fra denne legeforståelse ses legen stadig som en lystbetonet og frivillig aktivitet, men denne knyttes imidlertid her dels til barnets udvikling, dels til en række typologiske former. Der er således ifølge Whitebreadens (2012) metaundersøgelse af legeforskning inden for det 20. århundrede enighed blandt legeforskerne om, at der kan observeres en række træk ved leg som aktivitetsform, der gør, at legen kan underopdeles i følgende kategorier:

- **Fysisk leg**, der inkluderer aktiviteter som at hoppe, kravle, køre på cykel og sjippe. Samt rummer det, man kalder "rough-and-tumble"
- **Leg med objekter**, der inkluderer udforskende undersøgelser af genstande og ikke symbolske konstruktioner som at stable klodser
- **Symbolsk leg**, som inkluderer leg med sprog, tegning og musik og andre æstetiske udtryksformer
- **Som-om-leg**, der rummer alle former for leg, hvori den dramatiske fiktion er det bærende element
- **Regelleg**, der inkluderer alle former for regelstyrede aktiviteter fra gemmeleg til kort og computerspil og sport


**Leg ifølge Piaget**


**Funktionsleg.** Opstår og dominerer i 0-2-års-alderen og består af sansemotoriske aktiviteter, hvor barnet udforsker sin krop og sin omverden.
**Symbolleg.** Opstår og dominerer i 2-7-års-alderen og består af aktiviteter, hvor barnet skaber og anvender symboler som en repræsentation for en virkelighed.

**Regelleg.** Opstår og dominerer i 4-11-års-alderen og består af aktiviteter, hvor det er reglerne, der bestemmer indhold og form.


Selvom legen således overvejende ses som assimilation, er den ifølge Piaget væsentlig, fordi den dels virker konsoliderende i forhold til barnets erhvervede erfaringer, dels kan rumme en følelsesmæssig afreagering, samt endelig fordi den kan rumme en glæde ved at mestre og bemestre verden. Hertil kommer, at Piaget (1971) ser symbollege, hvor der indgår dramatiske imitationer, som overvejende akkommodation, hvor barnet udvikler ny forståelse. "Imitation is therefore, or at least becomes, a kind of hyperadaptation, through accommodation to models which are virtually though not actually usable.” (Piaget, 1967, s. 89). Endelig ser Piaget regelstyrede lege som en måde, hvor igennem børnene lærer at indordne sig under aftaler, regler og love i sociale fællesskaber.

**Leg ifølge Vygotsky**

Som Piaget mener heller ikke Vygotsky (1966), at det frivillige og lystbetonede er tilstrækkeligt til at kunne skille leg fra andre lysefulde oplevelser. Vygotsky (1966) argumenterer således for, at virkelige oplevelser kan være langt mere tilfredsstillende end de imaginære. Ikke desto mindre mener Vygotsky (1966), at legen rummer en helt særlig tilfredsstillelse, der beror på den frisættelse, der ligger i legens som-om-tilgang, der beværker, at den legende har mulighed for at udforske og beherske situationer, som vedkommende under andre omstændigheder ville være underlagt. Denne oplevelse af at mestre situationen har ikke alene
kognitiv og emotionel betydning, men rummer i sig selv en egen sublimrende tilfredsstillelse, hvor barnet i legens univers kan få opfyldt urealiserbare ønsker. Hertil kommer, at barnet kan opleve en indbygget glæde ved selve det at skabe og indgå i legens fiktive handlinger (Vygotsky, 1966).


Omfang af toårsalderen indtræder leg som en aktivitetsform, der er karakteriseret ved, at barnet skaber og indgår i en fiktiv verden, hvor barnet får mulighed for at løsrive sig fra handletvangen i den konkrete kontekst gennem en midlertidig frisættelse i en som-om-handling. Det konstituerende træk ved legen i denne tænkning er, at den rummer en imaginer tilgang, hvor konkret virkelighed erstattes af selvskabte imaginære roller, steder og situationer, og hvor barnet herigennem får mulighed for at distancere sig fra den konkrete kontekst og forholde sig til denne på symbolisk og abstrakt vis. Denne egenskab ved legen er helt central, fordi den giver barnet mulighed for at bruge legen til at fastholde og bearbejde sine oplevelser af verden og herigennem udvikle forståelse for disse. Fra at være et symbol, der fastholder en tanke, udvikler den dramatiske leg sig efterfølgende til at blive et kulturelt redskab, som barnet bruger til at bearbejde og udtrykke komplekse virkelighedsrelationer på, således at det dramatiske udtryk indfanger selve essensen i situationen (Bolton, 2008). I en legesituation, hvor et barn lader som om, det drikker kaffe af legetøjskopper, kan handlingerne med koppen på et niveau ses som et symbol, der tjener til fastholdelse af en konkretpraksis, på et andet niveau ses som en udforskning af de sociale ritualer, der ligger bag kaffedrikningssituationen. Legen udvikler sig således fra at være centreret omkring et symbol, der står i en nær relation til en konkret handling, til at være en abstraktion fra denne og videre hen imod at være en udforskning af det sociale til bearbejdelse af det eksistentielle, det at være menneske i verden (Vygotsky, 1966).

Selvom legen qua fiktionen rummer en frisættelse er den stadig bunden både af konteksten og regler, som er indbygget i legen i sig selv. “I think that whenever there is an imaginary situation in play, there are rules

__________________________

not rules which are formulated in advance and which change during the course of the game, but rules stemming from the imaginary situation” (Vygotsky 1966, s. 10).


Just as we were able to show at the beginning, that every imaginary situation contains rules in concealed form, we have also succeeded in demonstrating the reverse- that every game with rules contains an imaginary situation in concealed form. (Vygotsky 1966, s. 11).

Diskussion


som overgangsfænomener, men enig med Vygotsky (1966) i tænkningen om, at leg som aktivitetsform har såvel et ontogenetisk som et kulturelt afsæt.


5.4. Leg som metakommunikation

effekt, som det under andre omstændigheder ville have gjort. “De handlinger vi nu udfører, denoterer ikke, hvad der denoteres af de handlinger, som disse handlinger denoterer” (Bateson, 1983, s.211)

Budskabet ”dette er leg” sætter en kulturelt medieret ramme, der både inkluderer visse aktiviteter og ekskluderer andre. For at kunne lege sammen skal legen foregå inden for denne ramme, og kun aktiviteter, som falder inden for rammen, kan accepteres, ellers sprænges rammen, og legen ophører. For at fastholde legen er det derfor nødvendigt, at de legende kommunikerer om de rammer, de deler, for dels at konstituere disse, dels markere, at man i legens form underlægger sig de vedtagne rammer. Dette sker i en metakommunikation, som definerer rammen og kommunikerer, at dette er leg. Det metakommunikative budskab, ”dette er leg”, rummer for det første et skift i indstilling fra real kontekst til en fiktiv kontekst, for det andet et paradoks, i og med budskabet på den ene side er usandt, på den anden side skal behandles, som var det sandt. ”Legen er karakteriseret ved to besynderlige forhold. De budskaber og signaler, der udveksles i legen er på en måde både usande og ikke-mente. Og det, som disse budskaber og signaler betyder eller henviser til eksisterer ikke.” (Bateson, 2011, s.4)

**Diskussion**


**Opsamlende diskussion**

Ved at sammenholde forståelsen af leg som autotelisk virksomhed med den Piaget inspirerede legetypologiske opdeling og Batesons (2011) teori om metakommunikation er jeg nu i stand til at opsammere følgende:

- Leg kan fremstå i mangeartede former.
- Leg opleves som værende autotelisk.
- Leg er frivillig.
• Leg markeres gennem metakommunikation.


“Properties of things are retained, but their meaning is inverted, i.e., the idea becomes the central point. It can be said that in this structure things are moved from a dominating to a subordinate position.” (Vygotsky, 1966, s. 13). I stedet for en suspension af virkelighed handler det således om, at den legende sammenholder en konkret og en fiktiv virkelighed, og det er i samspillet mellem disse to virkelighedssfærer, at legen udspiller sig.


Med ovennævnte tilpasning af tesen om suspension eller frisættelse fra virkeligheden til i stedet at indebære en metarefleksiv kommunikativ kommentar til samme er jeg nu rede til med afsæt i Bateson
(1983) at pege på, at det centrale for, at en aktivitet kan opfattes som _leg_, ikke alene kan være aktivitetsens autoteliske karakter, dens læromfattende potentiale eller dens fremtrædelsesform, men yderligere må indbefatte de legendes aktive valg af indstilling til aktiviteten samt deres metakommunikation af samme. Denne legende indstilling rummer en frisat forholden sig til konkret virkelighed, der kommunikeres til omverden, og som indebærer, at aktiviteten er løst for de bindinger, som den under ikke legende omstændigheder ville være underlagt. Med reference til Bateson (1983) vil det sige, at den legende indstilling bevirker, at handlingen så at sige sættes i gåseøjne, hvorved der signaleres, at handlingen skal opfattes som ikke alvorligt ment og hermed ikke som det, den giver sig ud for at være. Som konstituerende faktorer vil denne indstilling indebære, at:

- Den eller de legende selv oplever, at de leger.
- De legende metakommunikerer om, at dette er leg.

Med afsæt i ovennævnte teoretiske refleksioner er jeg nu i stand til at give mit bud på en i dette projekts kontekst operationaliserbar definition på begrebet _leg_.

---

Leg er en frivillig, lystbetonet aktivitet, som baserer sig på en indstilling, der frisætter aktiviteten fra den reale kontekst, og som metakommunikeres med budskabet ’dette er leg’.
Kapitel 6. Den dramatiske leg. Valg af terminologi og grundsyn


Jeg har i det følgende delt disse legeteorier op i henholdsvis: kognitiv, psychoanalytisk, kulturhistorisk og æstetisk retning. Jeg har imidlertid valgt at udskille Vygotskys legeteori fra den øvrige kulturhistoriske, idet der dels anvendes divergerende terminologier, dels ses forskellige formål med denne type leg.

Symbolleg i kognitiv legeteori

Piaget (2013) anvender termen ”symbolleg”, hvilket understreger, at det er legens symbolsk-repræsentative aspekt, der er det væsentligste element i legen. Symbollegen ses som en integreret del af adaptionsprocessen og hermed som en intrapsykisk kognitiv proces, hvor legens symbolske udtryksformer ses som en repræsentation for en tanke. Piaget ser som beskrevet overordnet legen som frisat assimilation, mens imitative symbollege imidlertid overvejende er akkommodation.

Rolleleg i psychoanalytisk legeteori

Termen ”rolleleg”, der anvendes af blandt andre Erikson (1972), vægter det at indgå i en fiktiv rolle som den konstituerende faktor ved denne legetype. Rollelegen forstås som en art dramatisering af barnets liv, hvor det igennem indlevelse i rollen får mulighed for at spejle sit ”jeg” i rollen og udvikle identitet.

Herudover inddrager barnet sine oplevelser af verden som råstof til rollelegen, der hermed bliver barnets redskab til på den ene side at tilpasse sig til det omgivende samfund ved at inkorporere normer og værdier, på den anden side et selvterapeutisk redskab til at afreagere og bearbejde angstfulde og ubehagelige oplevelser.

Rolleleg i kulturhistorisk legeteori

reproducerer elementer fra den sociokulturelle kontekst og gennem denne reproduktion få en forståelse for de menneskelige relationer og kontekstens sociale mekanismer. Legen bliver således barnets redskab til at interoriserede de samfundsskabte betydninger.

**Leg i Vygotskys optik**


Ifølge Vygotsky er legen et kulturelt redskab, der overleveres og udvikles i praksisfællesskaber, og som har stor betydning for barnets læring og udvikling, idet såvel abstrakt tænkning som alle kunstneriske udtryksformer har deres afsæt i barnets leg. Legen fremstår således både som et særligt sprog, som barnet anvender til at reflektere og kommunikere med (Vygotsky, 1966), og som en protoartistisk virksomhed, ud fra hvilken alle æstetiske udtryksformer udspringer (Vygotskij, 2010).

**Dramatisk leg i æstetisk optik**


Omvendt anvender blandt andre (Wardle, 2012) og (Cecchin, 2013) termen social fantasileg som et begreb for den type gruppeorienterede dramatiske lege, der ikke er bundet til en bestemt socialrealistisk tematik, men derimod beskæftiger sig med frie og fantasifulde fortolkninger af virkeligheden.

Diskussion

Dette projekt tager som nævnt sit afsæt i tesen om, at dramatisk leg er æstetisk virksomhed. Dette indebærer, at jeg tilslutter mig den æstetiske optik og vælger betegnelsen dramatisk leg og den implicitte forståelse af sammenhængen mellem denne legeform og kunstarten teater samt den indbyggede tænkning om den dramatiske legs æstetiske, læringsmæssige potentialer.


Baggrunden for at fravælge Piagets (1971) term symbolleg er for det første den implicitte vægtning af en indre mental symbolisering på bekostning af såvel det ydre formsprog som de sociokulturelle samspil, som legen indgår. For det andet at jeg, som jeg i næste kapitel vil argumentere for, ser termen symbol som så overordnet, at den rummer alle symbolske udtryksformer, herunder det talte og skrevne sprog, og således ikke vil kunne afgrænses alene til en bestemt type leg. Ikke desto mindre rummer Piagets teori om den imitative legs betydning for kognitionen som et redskab til en indre strukturering af erfaringen væsentlige aspekter, som jeg tilslutter mig, idet jeg ikke anser denne adaptionsproces som en modsætning til en interpersonal læreproces, men derimod ser den som en del af det dialektiske samspil mellem intra- og interpersonalle erkendelsesprocesser.

Begrebet rolleleg fravælger jeg ligeledes, idet denne term i Eriksons betydning henviser til en proces, hvor rolleleg rummer en ydre repræsentation af et indre jeg og hermed ses som en overvejende intrapsykisk proces, hvilket er i modsætning til dette projekts pragmatiske og kulturhistoriske tilgang. Samtidig forekommer termen for snæver, i og med den som bærende element vægter den ene af de fire konstituerende fiktionselementer, rollen. Imidlertid er jeg enig med Erikson (1972) i, at afprøvninger af rolleidentiteter inden for legs univers kan være en måde at udvikle identitet på, ligesom jeg deler


Begreberne sociodramatisk leg og social fantasileg, der ovenfor er beskrevet som særlige kategorier af den dramatiske leg, kan i mine øjne begge virke problematisk. Begge terminologier repræsenterer en afgrænsning i forhold til legens tematik og dennes virkelighedsreference, som jeg finder vanskeligt operationaliserbar, idet dramatisk leg, som jeg senere vil uddybe, ofte udspiller sig i en blanding af socialrealistiske og fantasifulde scenarier. Jeg fastholder altså termen dramatisk leg som overgreb for alle lege, der anvender dramatisk formsprog uanset legens indre tematik.

legen på egen hånd. Hertil kommer, at enhver leg er et resultat af et dialektisk samspil mellem en kontekst, dennes kulturelle udtryksformer og den legende. Leg vil således altid være en social og intersubjektiv aktivitet, selv når den legende tilsyneladende leger alene. Jeg mener derfor ikke, at det er relevant at have en særlig terminologi for gruppeorienteret leg.

**Opsamling**

Jeg vælger således selv at anvende termen dramatisk leg. Dette implicerer, at denne legetype ses som æstetisk virksomhed.

Med afsæt i ovenstående kan jeg opsummere:

- Dramatisk leg er leg, hvilket implicerer, at den er en frivillig, lystbetonet aktivitet, som baserer sig på en indstilling, der frisætter aktiviteten fra den reale kontekst, og som metakommunikeres med budskabet ’dette er leg’.
- Dramatisk leg er æstetisk virksomhed, der deler formsprog med teater som kunst og rummer hermed en række sociokulturelt medierede koder.
- Dramatisk leg er et kulturelt redskab, der læres og udvikles i et praksisfællesskab.
Kapitel 7. Æstetisk virksomhed

Som vi har set, er dramatisk leg ud fra dette projekts hovedtese en æstetisk virksomhed, der står i direkte relation til kunstformen teater. Det bliver derfor afgørende at udrede og fremskrive en operationaliserbar forståelse af begrebet æstetik, som dels er i overensstemmelse med dette projekts videnskabsteoretiske afsæt, pragmatismen, dels kan inkludere såvel børns skabende virksomhed som den professionelle kunst.

Jeg vil indledningsvist diskutere tre æstetikforståelser, som er fremtrædende i den danske æstetikdiskurs. For det første de, der definerer æstetik som en sanselig erfaringsform, for det andet de som definerer æstetik som læren om det skønne, og for det tredje de, der forbinder æstetik med kommunikation gennem symbolisk form.

Æstetik som sanselig erkendelse


Eller måske dukker den bare op en helt almindelig torsdag, hvor du sidder i køkkenet og drikker et glas rødvin med din kæreste. Tiden bliver pludselig plastisk, rummet får en særlig dybde, og du oplever øjeblikket mere intens og klart end nogensinde før, så er
Æstetik som læren om det skønne
Det andet æstetiksyn anvender termen det skønne som et begreb for en skønhedskvalitet ved objektet som fænomen. Dette æstetiksyn kan ses som inspireret af antikkens kunstsyn, hvor man med terminologien det skønne refererede til på den ene side særlige formkarakteristika i værket, eksempelvis rytme, proportioner og helhedspræg, på den anden side til det indholdsmæssige budskab, der skulle reflektere det gode, det sande og det guddommelige (Dehs, 2003). Gennem moderniteten og postmoderniteten har dette æstetiksyn løst sig fra den klassiske skønhedsopfattelse og udviklet sig til at være et begreb for de formkvælter, som er iboende kunstværket, og som alt efter vores kulturelle baggrund og smagspreferece bevæger os. Det er denne formkvalitet, der gør, at værket opleves som ”skønt,” og det er læren om reglerne for denne skønhed, der i dag stadig blandt flere benævnes som ’læren om det skønne’: ”Æstetik er læren om det skønne – dét, vi med vore sanser opfatter som smukt” (Beck- Danielsen 2012, s. 1). Det æstetiske knyttes hermed til det normative; det, der appellerer til vores sanser på en måde som opleves som positiv.

Æstetik som kommunikation gennem symbolsk form
**Diskussion**

At anse det æstetiske som en særlig sanselig erfaring, der står i modsætning til reflektiv tænkning, vil være i modstrid med dette projekts videnskabsteoretiske afsæt. Der skelnes således ud fra en pragmatisk forståelse ikke mellem kropsligt sanselige erfaringer og mere teoretiske refleksioner, idet mennesket grundlæggende ses som et handlende væsen, der gennem teoretiske refleksioner og eksperimentel praksis i det direkte sanselige møde med omverdenen udvikler sin viden og sin erfaringer. “It is not possible to divide in a vital experience the practical, emotional, and intellectual from one another and to set the properties of one over against the characteristics of the others.” (Dewey, 1980, s. 55). At afgrænse visse sanselige erfaringer fra andre qua deres metafysiske, oversanselige og eksistentielle kvalitet og kalde disse for æstetiske komplicerer kun operationaliseringsprocessen yderligere, i og med at æstetiske sanselige erfaringer således udelukkende lader sig afgrænse fra andre sanselige erfaringer gennem en subjektiv oplevelseskvalitet. Samtidig vil en metafysisk forståelse af visse sanselige erfaringers natur være i modstrid med pragmatismen, hvor den udforskende erfaringsdannelse fremstår som en jordnær og praksisrettet udforskning uden de mindste træk af metafysik. Jeg fravælger derfor denne æstetikforståelse.

At se æstetik som et udtryk for kanoniserede formidealer, der kan tilskrives en eksistentiel og eviggyldig mening, vil ligeledes være i modstrid med en pragmatisk forståelse. Mening er ifølge pragmatismen menneskeskabt, historisk, kulturelt og økologisk situeret, evig foranderlig og kontingent. At se æstetik som det skønne, der udtrykker en bestemt kanoniseret forståelse af det smagfulde, det gode og det sande, vil hermed være i modstrid med dette projekts videnskabsteoretiske afsæt. En frisat forståelse af det skønne, hvor vurderingen af dette beror på den enkeltes smagspræferencer, vil i lige så høj grad være i modsætning til den dialektiske og pragmatiske forståelse, idet det enkelte subjekt her ses som dialektisk forbunden med sin sociokulturelle baggrund, og idet den emotion, der knytter sig til en erfaring, i lige så høj grad ses som et produkt af den kulturelle kontekst som af det enkelte subjekts værdisætning. Jeg fravælger derfor ligeledes denne æstetikforståelse.

7.2. Et bud på en pragmatisk æstetikopfattelse


A piece of work is finished in a way that is satisfactory; a problem receives its solution; a game is played through; a situation, whether that of eating a meal, playing a game of chess, carrying on a conversation, writing a book, or taking part in a political campaign, is so rounded out that its close is a consummation and not a cessation. Such an experience is a whole and carries with it its own individualizing quality and self-sufficiency. It is an experience (Dewey, 1934/ 2013, s. 37)

Denne oplevelse af en dyb helhedsmæssig forståelse rummer ifølge Dewey en stor emotionel tilfredsstillelse. Det er denne lystbetonede tilfredshed og skelsættende fornemmelse af en ny balance, som Dewey kalder en æstetisk oplevelse. ”The word “aesthetic” refers, as we have already noted, to experience as appreciative, perceiving, and enjoying.” (Dewey, 1980, s. 47).

Denne æstetiske oplevelseskvalitet kan opnås både i relation til oplevelsen af kunst og i relation til alle andre erfaringer. Det centrale er, at oplevelsen har den særlige helhedsprægede kvalitet, der gør, at den
Opleves som en fyldestgørende og tilfredsstillende opsummering af den erfaringsproces, den selv har stræbt imod, og som den afslutningsvist er et udtryk for: ”the fact that any practical activity will, provided that it is integrated and moves by its own urge to fulfillment, have aesthetic quality.” (Dewey, 1934/2013, s. 41). Der er således principli ingen forskel mellem den æstetiske oplevelse i en erfaring af kunst og den oplevelseskvalitet, man kan erhverve sig i forbindelse med et videnskabeligt arbejde. Imidlertid påpeger Dewey, at oplevelser af kunst på grund af kunstens komprimerede form i særlig grad kan appellere til at sætte denne type helstøbte erfaringsprocesser i gang. For Dewey er oplevelsen af et kunstværk nemlig en kreativ proces, hvor mødet med kunstværket giver impulser, der aktiverer tilskuernes skabende fantasi og forårsager en kreativ refleksionsproces, hvor tilskueren aktiverer sine tidligere erfaringer af såvel emotionel som kognitiv karakter og monterer disse i nye meningsfulde og helhedsorienterede konstruktioner, hvorved processen opleves som lystfuld og meningsfuld på en og samme tid (Dewey, 1980).


Hertil kommer, at Dewey selv peger på, at det kan være problematisk at adskille disse processer, da de er gensidigt konstruerende for hinanden, hvorfor han mener, at det rigtigste ville være at have en fælles term...
for begge processer. Han foreslår om end tøvende i det følgende citat at anvende termen æstetik som et fælles begreb for begge processer, idet han dog forudser, at dette kan afstedkomme terminologiske problemer.

We have no word in the English language that unambiguously includes what is signified by the two words "artistic" and "esthetic". Since "artistic" refers primarily to the act of production and "aesthetic" to that of perception and enjoyment, the absence of a term designating the two processes taken together is unfortunate. (...) In any case, there is a certain verbal awkwardness in that we are compelled sometimes to use the term "esthetic" to cover the entire field and sometimes to limit it to the receiving perceptual aspect of the whole operation. (Dewey, 1980, s. 46)


_____________________

9 Dewey bruger i dette citat stavemåden: esthetic hvor han i resten af værket anvender stavemåden: aesthetic

"The work itself is matter formed into aesthetic substance." (Dewey, 1980, s. 109).

7.3. Æstetisk symbolsk form er et sprog
Eftersom æstetik således i dette projekts forståelse ses som kommunikativ symbolsk form, vil jeg i det følgende fremskrive æstetik som et sprog. At se æstetik som et af flere sprog kan hente sit belæg hos såvel Dewey som Hohr og Rasmussen:

- “Uttrykket bruger formen som språk” (Hohr, 2009, s. 72).
- “Because object of art are expressive, they are language: Rather they are many languages. For each art has its own medium and that medium is specially fitted for one kind of communication. Each medium says something that cannot be uttered as well or as completely in any other tongue” (Dewey, 1980, s. 106).
- “I principippet er alle symbolmedier og former for kunst meningsgivende og meningsbærende "språk”( Rasmussen, 2013, s. 27).

Med afsæt i denne tænkning skal det æstetiske hermed forstås som et begreb for de særlige symbolsprog, som vi benytter os af i produktion og reception af kunsterkerne udtryksformer i bredeste forstand. Med termen kunsterkerne udtryksformer i bredeste forstand mener jeg, at kunsterkeerne musik, teater, poesi, billedkunst, arkitektur, skulptur, dans m.v. alle har et særligt kulturelt overleveret formsprog, som den skabende aktør anvender i sin udforskning af og kommunikation om sig selv og verden. Det vil sige, at de enkelte kunststackets formsprog principielt er sammenfaldende for det lille barn, den unge, der arbejder kreativt med formsproget, reklamemanden og den professionelle kunstner; blot bliver de anvendt på forskellige niveauer, til forskellige formål og med forskellige variationer.

De æstetiske sprogformer er mangfoldige og knytter sig i deres ophav til de forskellige kunstst caret. Det kendetegnende ved disse sprogformer er, at de på den ene side har fælles træk, der gør, at de kan
identificeres og afkodes som en del af en kommunikation, på den anden side er subjektivt tonede og ikke leksikale. Det vil sige, at det æstetiske udtryk rummer en personlig fortolkning og en personlig anvendelse af et bestemt medie, som hverken kan oversættes til diskursive udtryksformer eller andre æstetiske udtryk.

Det æstetiske udtryk er hermed på en og samme tid kulturelt og subjektivt, idet formsymbolets grundkoder på den ene side er en del af et kulturelt overleveret formsprog, mens den konkrete anvendelse af disse koder er åben for en subjektiv fortolkning. Det æstetiske udtryk rummer således en syntese mellem det subjektive og det kollektive.

”The material out of which a work of art is composed belongs to the common world rather than to the self, and yet there is a self-expression in art because the self assimilates that material in a distinctive way to reissue it into the world in a form that builds a new object” (Dewey, 1980, s. 107).

Dewey ser således det æstetiske udtryk som et produkt af en kollektiv kultur, idet det tager sit afsæt i den kollektivt akkumulerede erfaring og de kollektivt udviklede formsproglige udtryksformer, samtidig med at det indhold, der bearbejdes, er indlægt i den fælles kulturelle kontekst. Når der gennem denne proces skabes et nyt æstetisk formudtryk, indgår dette efterfølgende i den fælles kulturelle kontekst og er hermed med til at forme denne. Der er således et dialektisk forhold mellem den enkeltes æstetiske udtryk og den kontekst, det indgår i.

I modsætning til diskursive formsprog,10 der har en fast, entydig og konventionel form, er det æstetiske formsprog flydende, på den måde forstået, at det rummer en næsten uendelig række af variationer inden for sammensætning og fortolkninger af de valgte grundkoder. Der findes således ikke en entydig og konventionel formel for de æstetiske sprog, et træ kan males på milliarder af måder, og en dramatisering af

10 Ifølge Langer (1969) kan man opdele de symbolske udtryksformer i to hovedkategorier: diskursiv og æstetisk symbolsk form. Det diskursive symbol defineres ved for det første at have systemkarakter, dvs. at det er en del af et kulturelt system og besidder relativt klare syntaktiske regelsæt. For det andet besidder det leksikalitet, det vil sige, at de enkelte delelementer i systemet defineres ved hjælp af andre delelementer, der igen ville kunne oversættes til andre. De enkelte delelementer i symbolkategorien, eksempelvis det enkelte tal i en ligning, er stabile i betydningen uafhængige af den aktuelle kontekst og leksikale. Den diskursive symbolske form fremstår hermed som en udtryksform, der danner udsagn om verden præget af årsagssammenhæng, logik og kronologi. Diskursiv symbolsk form benyttes gerne i metarefleksive og teoretiske sammenhænge, hvor idealitet er præcision, føllesneuralerlighed og objektivitet.

Æstetisk symbolik er den form for symbolik, man anvender i forbindelse med kunstneriske udtryksformer. I modsætning til diskursiv symbolik er det æstetiske symbol holistisk forstået på den måde, at udtrykket ikke er leksikalt og kun kan forstås i sin helhed. Samtidig er der ingen entydige regler for syntaks, komposition og fortolkning i relation til æstetisk symbolsk form. Hvor det diskursive sprogs ideal er føllesneuralerlighed og objektivitet, er æstetisk symbolsprogs ærinde det modsatte, nemlig at kommunikere oplevet virkelighed, følelser og subjektivitet.
en mor-barn-relation i en dramatisk leg kan fremstå i en uendelig række af variationer, samtidig med at de
formsproglige koder opretholdes på en måde, så udtrykket kan indgå som en del af en kulturel
kommunikation.

De æstetiske formsprog har det til fælles med andre sprogformer, at de har en indholdsside, som de refererer til, mens de samtidig har en udtryksside, som de formulerer sig igennem. ”All languages, whatever
its medium, involves what is said and how it is said, or substance and form” (Dewey, 1980, s. 106). Hertil
kommer, at de æstetiske formsprog, hvad enten det drejer sig om et maleri eller en dramatisering, rummer
en repræsentation og en mimetisk fortolkning af en oplevet virkelighed. De æstetiske sprog relaterer sig
hermed til den konkrete kontekst, som udtrykket indgår i på en meningsfuld og meningsbærende måde,
gennem en ydre formside, der kan percerperes, og en indre betydning, der peger ud over formudtrykket i sig
selv. Hermed kan form og indhold ikke skilles ad, idet disse gensidigt konstituerer hinanden. ”Det betyr at
uttrykket ikke bare er noe som kan erfares, men også handler om noe, som ikke er til stede.” (Hohr, 2009, s.
72).

Eftersom æstetik er et formsprog, så anvendes det som et kulturelt redskab til at reflektere over og
kommunikere om et indhold (Vygotsky, 1978). Det vil sige, at de æstetisk formsprog som alle andre sprog
grundlæggende er kommunikative og kollektive og indgår i en dialektisk forbunden triade af den, der
udtrykker sig, det, der udtrykkes, og den, der modtager udtrykket. Det er formsprojet, der er det
medierende led i denne triadiske relation, der altid vil være til stede i en æstetisk praksis, også når der ikke i
første omgang er en modtager til stede.

Thus language involves what logicians call a triadic relation. There is a speaker, the thing
said, and the one spoken to. The external object, the product of art, is the connecting link
between artist and audience. Even when the artist works in solitude all three terms are
present (Dewey, 1980, s. 106).

Det materiale, som bearbejdes gennem det æstetiske symbolsprog, relater sig til de oplevelser, som
aktøren har af at være et menneske i verden. Medieringsprocessen gennem æstetisk symbolisk form bliver
hermed et redskab til at skildre en oplevet relation mellem subjekt og verden og mellem
delkomponenterne i verden. En mor og barn-relation skildret i en dramatisk leg vil således på en og samme
tid kunne være et udtryk for barnets konkrete erfaringer og for den værdimæssige betydning, som denne
relation tillægges i den sociokulturelle kontekst, som barnet indgår i, og som formidles gennem såvel
diskursive som æstetiske udtryksformer.

7.4. Særlige karakteristika ved æstetiske formsprog

1. De æstetiske formsprog kan kommunikere sanselighed.
2. De æstetiske formsprog er helhedsorienterede.
3. De æstetiske formsprog kan kommunikere om, fra og til følelser.
4. De æstetiske formsprog kan udtrykke det usigelige.

1. De æstetiske formsprog kan kommunikere sanselighed
mediering rummer hermed en refleksion over vores sanselige oplevelser af og i verden (Hohr, 2004).

2. De æstetiske formsprog er helhedsorienterede


De æstetiske sprog medier således en olevelt relation mellem et subjekt og den verden, som vedkommende er indlejret i. Det særlige ved den æstetiske mediering er imidlertid, at den reflekterer over verden i sin helhed som en syntese af kulturelle, subjektive, sanselige, emotionelle og kognitive erfaringer og søger at gengive resultatet af denne refleksion i et helhedsorienteret æstetisk udtryk. Denne helhedsorientering gør, at det æstetiske udtryk kan favne en samtidighed af modsatrettede følelser og kompleksitet på en måde, så divergerende og modsætningsfulde udtryk kan spille sammen og perspektivisere hinanden i et samlet udtryk. En dramatic leg, hvor et barn spiller moderen, der bader sit barn, kan således i et og samme udtryk mediere afmagt/magt, tilknytning/afvisning, varmt/koldt, vådt/tørt, kærlighed/had m.m. Det særlige ved disse modsætninger er, at de ikke dementerer hinanden, men tværtimod indgår i en helhed, hvor de complemeterer hinanden i medieringen af situationens indbyggede kompleksitet: "Uttrykket medierer ikke bare en helhetlig erfaringsform, det er også specielt egnet til at fange inn det komplekse, det tvetydige og motsigelsesfulle som kjennetegner erfaringen generelt og den senmoderne erfaring specielt.” (Hohr,2009, s.76)

3. De æstetiske symbolsprog kan kommunikere om, fra og til følelser

Ifølge Langer (Langer S. K., 1957) er det et særkende ved alle æstetiske formsprog, at de kan kommunikere følelser. Ikke i kognitiv forstand som et begreb, men som en direkte olevelt følelse. “In a work of art we have the direct presentation of a feeling, not a sign that points to it.” (Langer, 1969, s.134). Med afsæt i musikken beskriver Langer (1957), hvordan komposition, rytmer og toner svinger sammen på en måde, som gør, at den rummer et følelsesudsagn, som vækker en følelsesrespons hos såvel den, der spiller, som den, der lytter til musikken. De følelser, som bearbejdes og kommunikeres gennem æstetisk mediering, har sit afsæt i følelser, som er knyttet til en primær erfaring, men som i medieringsprocessen generaliseres og distanceres, således at de ikke længere afstedkommer den samme emotionelle effekt. Det æstetiske udtryk rummer således en mediering, der skaber en distance til den primære erfaring, som gør, at denne overgår
til at være en sekundær erfaring, der kan bearbejdes og kommunikeres. Den følelse, der kommunikeres igennem det æstetiske, er således ikke en "rå" følelse, der griver os som i de primære oplevelser, men en medieret og hermed reflekeret følelse.


Følelseskommunikation gennem det æstetiske formsprog kan hermed forstås som en mimetisk genskabelse og refleksion over en oprindelig følelse, der i sit formudtryk rummer en følelsesmæssig analogi, der bevirker, at det æstetiske udtryk kan vække en følelsesmæssig respons hos tilskueren, ikke som en primær følelse, men som en medieret og reflekeret følelse, der vækker en genkendelse. De æstetiske formsprog kommunikerer således fra følelser, om følelser og til følelser.


Drivkraften bag den følelsesmæssige adaption gennem æstetisk mediering er en indre ubalance, som opstår i mødet med oplevelser, der ikke passer ind i de etablerede følelsesstrukturer, og som rummer en impuls til at handle. Denne handling kan enten være reaktiv eller refleksiv, hvor det reaktive handlingsmål er at frigøre subjektet for indre spændinger, mens den refleksive handling er at bearbejde den oprindelige følelsesmæssige impuls gennem et æstetisk medie for herigennem at lade den indgå som en integreret del af subjektets følelsesintelligens. Selvom udviklingen af følelsesintelligens af Witkin (1974) og Ross (1978) beskrives som en primært indre subjektiv proces, der eksternaliseres i et møde med et formsprog, mener

jeg med reference til Dewey (2005) og Vygotsky (1978), at denne proces i lige så høj grad er en kollektiv kulturel proces, i og med at det skabende subjekt for det første er indlejret i en sociokulturel kontekst, for det andet anvender kulturelle værktøjer i mediering, og for det tredje i selve kommunikationen undervejs og efter den skabende proces deler, spejler og konstruerer sine forståelser i samspillet med andre sociokulturelt indlejrede medaktører og tilskuere.

4. De æstetiske formsprog kan udtrykke det usigelige

De æstetiske sprogformers potentiale til at kommunikere fønelser bevirkers, at man gennem den æstetiske mediering kan kommunikere det, som Hohr (2009) benævner det usigelige, med hvilket han mener emotioner, tanker og kundskaber, som man ikke er i stand til at indfange i diskursivt sprog. Langer (1957) deler denne opfattelse, idet hun understreger, at det æstetiske sprog kan udtrykke det, som de diskursive ikke magter.

The actual felt process of life, the tensions interwoven and shifting from moment to moment, the flowing and slowing, the drive and directedness of desires, and above all the rhythmic continuity of our selfhood, defies the expressive power of discursive symbolism (Langer, 1957, s. 133)

Baggrunden for, at det indhold, der kommunikeres, kan fremstå som usigeligt i diskursiv forstand, beror ifølge Hohr (2009) på, at:

A. Det kommunikerede principielt er hinsides ord.
B. Det kommunikerede endnu ikke kan sættes på ord.
C. Det kommunikerede kan ikke længere sættes ord på (Hohr, 2009, s. 74).

A) At noget principielt er hinsides ord, kan for det første bero på det tema af oplevelser af verden, som ønskes bearbejdet og udtrykt, har en karakter, der gør, at det ikke lader sig indfange i diskursiv sprogbrug. Det handler således om det subjektive, om, hvordan det opleves at være et menneske i verden, om vores følelser, drømme og fantasier. Alt sammen emner, hvis emotionelle betydning ikke kan formuleres på dækkende vis gennem en diskursiv formulering, men som det æstetiske sprog qua sin sanselige og følelsesmæssige analogi er velegnet til at udtrykke.

For det andet kan den valgte tematik tage sit afsæt i erfaringer, der kan fremstå i en førstproglig og umiddelbart tavs karakter, der gør, at de ikke er tilgængelige for diskursiv formulering. Igennem den
æstetiske mediering kan den ordløse erfaring aktiveres i en udtryksform, der qua sit analoge formsprog og sit afsæt i følelsen gør den tilgængelig for refleksion og kommunikation.

Endelig kan tematikken vedrøre oplevelser af en hyperkompleks verden, hvor relationer og sammenhænge umiddelbart kan fremstå som så uklare og fragmenterede, at de kun lader sig formulere i diskursive termer gennem en så kraftig kompleksitetsreduktion, at den bagvedliggende oplevelse på ingen måde vil være samsvarende med den diskursive formulering. Det æstetiske udtryk er derimod tolerant over for kompleksitet og kan i et og samme udtryk kommunikere komplekse og umiddelbart modsætningsfulde relationer.

B) At det tema, som bearbejdes og formidles gennem det æstetiske sprog, endnu ikke kan sættes på ord, kan ifølge Hohr (2009) skyldes den enkeltes evne til abstraktion og diskursiv sprogbrug. I forhold til min målgruppe, fire-seksårige børnehavebørn, er dette forhold særligt relevant, da disse børns udvikling sætter grænser for, i hvilken grad de kan kommunikere diskursivt. Her fremstår den æstetiske udtryksform i børns dramatiske leg til gengæld som en alternativ og mange facetteret udtryksform, der foregriber og er en forudsætning for, at børnene senere tilegner sig såvel yderligere æstetiske udtryksformer som diskursiv sprogbrug.

C) Som en sidste faktor mener Hohr (2009), at usigeligheden kan bero på, at den tematik, der bearbejdes og kommunikeres, ikke længere kan italesættes. Dette kan for det første skyldes, at den erfaring, som medieres gennem det æstetiske formsprog, er fortrængt. Gennem den æstetiske medierings samtidighed af nærvær og distance og analoge tilgang til følelserne kan fortrængte følelser hentes frem og bearbejdes i en distanceret ”som om-form.” Hermed får aktøren mulighed for på den ene side at afreagere i forhold til de belastende oplevelser, på den anden side at bearbejde og komme overens med disse.

Opsummering

Opsummerende kan jeg nu ifølge dette projekts æstetiksyn fastslå, at æstetik er et formsprog, der relationerer sig til de kunstneriske udtryksformer i bred forstand, er sanseligt og helhedsorienteret, rummer en fortolkning af en oplevet virkelighed og er særligt velegnet til at kommunikere følelser og det usigelige.

Med afsæt i Austring & Sørensen (2006) er jeg nu i stand til at definere dette projekts æstetikbegreb på følgende vis:

Æstetik er et sanseligt formsprog, der relationerer sig til de kunstneriske udtryksformer i bred forstand, som rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere om, fra og til følelser.

7.5. Æstetik og epistemologi


1. Den første læringsmåde, som Hohr benævner "følelsen", kalder vi: "Den basal empiriske læringsmåde" (Austring & Sørensen, 2011). Kernen i denne læringsmåde er det direkte sansede møde med verden, hvor den enkelte og kollektivet i aktive handlinger med krop og sanser indhenter primære erfaringer, samtidigt med at den enkeltes handlinger i mødet med verden er med til at udforme denne.


De tre læringsmåder kan opstilles i nedenstående model (Austring & Sørensen, 2011):

**Model 12: De 3 Læringsmåder**

1. **Basal empiriske læringsmåde**
   Umiddelbar oplevelse i det direkte sansede møde med verden

2. **Æstetiske læringsmåde**
   Det repræsentative æstetisk medierede møde med verden

3. **Diskursive læringsmåde**
   Det repræsentative diskursivt medierede møde med verden

---

12 I *Æstetik og Læring* kaldes denne læringsmåde: Den empiriske læringsmåde. Austring og jeg har siden tilføjet termen basal, idet vi hermed ønsker at afgrænse empiribegrebet, som det her anvendes, fra en mere traditionel forståelse af empiri som praksis forskning.
Ovenstående model viser de tre læringsmåder. Nummereringen i modellen angiver rækkefølgen i relation til, hvornår den enkelte læringsmåde fremstår første gang i barnets udvikling, og pilens retning markerer, at læringsmåden, når den er etableret, fortsætter livet igennem. De stiplede linjer illustrerer, at læringsmåderne i praksis overlapper og indgår i hinanden. At der er opstillet en fortløbende rækkefølge af ovenstående læringsmåder, indebærer ikke noget betydningshierarki, idet hver læringsmåde har sin specielle og nødvendige funktion.


Hermed bliver den æstetiske læringsmåde en nødvendig og uerstattelig del af alle menneskers læring og udvikling.


Selvom læringsmåderne i ovennævnte model fremstår som afgrænsede veje til læring, skal de i højere grad forstås som aspekter ved forskellige læreprocesser, hvor de vil kunne komplementere hinanden og indgå i større eller mindre grad. I en drampædagogisk praksis eller i en dramatisk leg vil der eksempelvis som oftest være hovedvægt på mediering gennem dramatisk formsprog. Imidlertid indeholder den dramatiske leg faser af ikke fiktiv beskaffenhed, hvor deltagerne metakommunikerer om det legede. Dette kan ses som
Inddragelse af en diskursiv læringsmåde. Samtidig rummer dramatiseringens kropslige her og nu-karakter oplevelser af basal empirisk karakter, der ikke knytter sig til den fiktive mediering, men til den samtidige reelle her og nu-situation. Det samme gør sig gældende i en dramapædagogisk situation, hvor deltagerne i dramaforløbet veksler mellem at indgå indlevet i den æstetiske mediering og forholde sig diskursivt, refleksivt og metakommunikativt til denne, samtidig med at de i det kropslige nærvær i dramasituationen kan indhente primære basalt empiriske erfaringer.

Selvom de tre læringsmåder hermed kan ses som aspekter af mangeartede læreprocesser, vil disse læreprocesser have væsensforskellig karakter, alt efter om hovedvægten er på den basal empiriske, det æstetisk fortolkende eller det diskursivt metareflekterende. I de læreprocesser, som dette projekt fokuserer på, har den æstetiske læringsmåde hovedrollen. Jeg vælger at kalde disse læreprocesser æstetiske, selvom der som en integreret del af processen indgår aspekter fra de øvrige læringsmåder.

Jeg er nu rede til at definere begrebet æstetisk læreproces i en i dette projekts kontekst operationaliserbar form.

**En æstetisk læreproces er en eksperimenterende udforskning, hvor man med hovedvægt på den æstetiske læringsmåde omsætter indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden.**

### 7.6. Den skabende proces


Som vi kan se i nedenstående model, foregår der en løbende udveksling, hvor indtryk og udtryk gradvist bearbejdes gennem et æstetisk formsprog i retning af et produkt, en endelig fornemmet form, med impulser som drivkraft. Processen er cirkulær, idet det endelige formudtryk tjener som ny impuls til kommende skabende processer.

Model 13: Den skabende proces

Modellen illustrerer, hvordan den skabende proces foregår i en kontinuerlig vekselvirkning mellem impulser og formarbejde

13 Med endelig fornemmet form pointeres med Ross (1978), at et formarbejde aldrig er endeligt afsluttet, men kun har fundet en foreløbig tilfredsstillende form, der vil kunne viderebearbejdes i kommende æstetiske medieringsprocesser.


7.7. Læring i en æstetisk læreproces

Når man arbejder med en æstetisk mediering, vil den skabende proces i sig selv kunne rumme en kreativ og formsproglig læring. Herudover vil det æstetiske sprog som beskrevet altid formidle et indhold, hvorfor en æstetisk læreproces altid vil rumme en tematisk læring, der relaterer sig til det indhold, som belyses gennem det æstetiske formarbejde. Æstetiske læreprocesser kan således rumme en række særlige erkendelsesmæssige potentialer.

- For det første rummer selve den skabende aktivitet, hvor man omformer indtryk af verden til sanselig symbolsk form, en refleksionsproces, der gør det muligt for os at bearbejde vores oplevelser og kommunikere om såvel det komplekse som det usigelige.
- For det andet vil man undervejs i processen og i forbindelse med den løbende kommunikation gennem formen kunne spejle sig selv og sin forståelse af verden i dels de samfundsgivne kulturelle former, dels i medaktørernes æstetisk udtryk og endelig i de gensvar, man får på sine æstetiske udtryk fra omgivelserne. På denne måde får aktøren gennem den æstetiske
læreproces mulighed for at udforske og kommunikere om det at være et menneske i verden, og med Hohrs (2004) begreb udvikle subjekt-i-verden-viden.

- For det tredje vil man gennem arbejde med den æstetiske mediering kunne udvikle formsproglige kompetencer, der vil kunne tjene som kulturelle redskaber for fremtidige medieringsprocesser.

7.8. Opsamling: Dramatisk leg er æstetisk virksomhed

Som vi har set, er æstetisk virksomhed kendegnet ved at være en eksperimenterende udforskning, hvor man gennem et æstetisk formsprog, der relaterer sig til en eller flere af kunstarterne, bearbejder og omformer indtryk af verden til æstetiske formsproglige udtryk. Børns dramaticke leg er, som beskrevet, kendegnet ved, at børnene anvender dramatic formspreg til at bearbejde og dele oplevelser, og er hermed ud fra en deduktiv argumentation æstetisk virksomhed.


Det betyder, at den dramatiske leg indgår i socialiseringen som en uerstattelig læringsmåde, der kan kommunikere følelser og det usigelige og montere fragmenterede oplevelser i en meningsfuld sammenhæng og herved tjene som redskab til at afsøge og kommunikere mening. Den dramatiske leg ses således som en egentlig erkendelsesproces, hvor mediering gennem formsproget på en og samme tid tjener som kommunikationsredskab og som redskab til at udvikle nye mentale refleksionsmåder og ny mening (Vygotsky, 1966)

Herudover betyder det, at dramatisk leg indgår i de æstetiske læringsmåder, der følger os livet igennem, hvilket repræsenterer et brud med Piagets (1971), Eriksons (1972) og Leontjevs (1977) forståelse af legen som et overgangsfænomen på vej mod abstrakt tænkning. At se børns dramatiske leg som en æstetisk virksomhed implicerer et paradigmeskift fra at se leg som en del af barnets naturlige udvikling til at se den dramatiske leg som et af flere æstetiske formsproglige, der overleveres og udvikles gennem socialiseringen, og som den enkelte kan anvende livet igennem.

De æstetiske udtryksformer relaterer sig til de kunstneriske udtryksformer i meget bred forstand, og den dramatiske leg ses hermed som en æstetisk udtryksform, der i lighed med teateret som kunstart anvender dramatisk formsprog. Det vil sige, at der er en direkte relation mellem dramatisk leg og kunstarten teater.
Model 14: Relationen mellem dramatisk leg og teater som kunstart

Dramatisk leg  Dramatisk formsprog  Teater som kunstart

Modellen viser den dialektiske relation mellem dramatisk leg og teater, der deler formsprog og gensidigt inspirerer hinanden.

Som vi kan se i ovenstående model, deler dramatisk leg og teater formsprog. Den formsproglige kerne i dramatisk leg er hermed identisk med kernen i teateret som kunstform, og de to aktivitetsformer repræsenterer således ikke to væsensforskellige udtryksformer, men en fælles, som ganske vist udspiller sig i forskellige kontekster og med forskellige formsproglige variationer, men som ikke desto mindre tilhører den samme æstetiske sprogstamme.
Kapitel 8. Den dramatiske legs kendetegn

Da udvikling af dramatisk legekompetence er dette projekts ærinde, har det været nødvendigt for mig at indkredse de konstituerende kendetegn ved dramatisk leg. Den dramatiske leg er for det første leg, hvilket jf. kapitel 4 implicerer, at det er en frivillig og lystfuld aktivitet, der rummer en legende indstilling, som udtrykkes gennem metakommunikation.

Den dramatiske leg anvender dramatisk formsprog

Herudover er den dramatiske leg en æstetisk virksomhed, der anvender dramatisk formsprog, som refleksions- og kommunikationsredskab, og som i modsætning til teaterproduktion er grundlæggende procesorienteret. Dramatisk formsprog er konstitueret ved den firedobbelt fiktion, hvor deltagerne agerer i en fiktiv rolle, i et fiktivt rum, i fiktiv tid med at udføre fiktive handlinger.\textsuperscript{14}

Den dramatiske leg er improvisatorisk

Ifølge Sawyer (2013) foregår samspilliet i den dramatiske leg som en kontinuerlig kreativ og dialogisk improvisations proces, hvor et barn enten i eller uden for legens fiktive kontekst stiller et forslag, der så tolkes og videreudvikles af de øvrige deltagere, der herefter selv byder ind med forslag af formsproglig eller metakommunikativ karakter, som efterfølgende tolkes og videreudvikles af de øvrige deltagere osv. Er der foreslag, der i denne proces forkastes af de øvrige dele, må disse erstattes af nye forslag, der accepteres og videreudvikles, for at legen skal kunne fortsætte. Det er således afgørende, at børnene kan samarbejde i den kollektive improvisation. “For play to continue as an intersubjective activity, the children must work together in creating the emergent play drama.” (Sawyer, 2013, s. 48).


Den dramatiske legs formsprog udtrykkes gennem krop, stemme og metakommunikation

Det konstituerende ved den dramatiske formsprog er, at fiktionen levendegøres gennem en aktørs fysiske handlinger, hvor denne primært med krop, stemme og mimik og sekundært gennem indretning af rum og

\textsuperscript{14} Den dramatiske fiktion vil blive yderligere udfoldet i kapitel 10.

**Den dramatiske leg er narrativ**


For børn er den narrative tilgang til verden en umiddelbar håndterbar måde at forstå verden på. Gennem leg, tegning og egne historiefortællinger skaber børnene deres egne forståelser af verden og af dem selv ved så at sige at konstruere deres verden. (Broström, 2011, s.83)

Den dramatiske legs narrative rekonstruktion af oplevelser og erfaring kan således ses som en socialkonstruktiv erkendelsesproces.

**Den dramatiske leg er tematisk**

Narrativerne i den dramatiske fiktion er overordnet tematisk, det vil sige, at de tager deres afsæt i et eller flere skiftende tematisk perspektiver, ud fra hvilket grundelementerne vælges og tages i anvendelse. Det er således legens tematisk indhold, som er styrende for valget af grundelementer og for udviklingen af narrativerne. Dette betyder, at deltagerne i en leg, hvor temaet eksempelvis er familie, vil udvælge roller, sted og handling på en måde, hvor disse kan rummes inden for den overordnede tematik, som udfoldes og udføres gennem dramatiseringen (Vygotsky, 1966, Bolton, 2008). Det betyder imidlertid ikke, at deltagerne ikke kan inddrage egne perspektiver i legen, idet der i legens kollektive narrative konstruktioner kan etableres meningsfulde forbindelser på tværs af legedeltagernes interesser og forståelser. Herved får de


**Tre drenge leger drager. De har indrettet sig i dramalokalet, har lavet en hule med puder og har fordelt roller. Der er fardragen, onkeldragen og babydragen. Det er morgen, og fardragen og onkeldragen har travlt med at få babydragen op. Det går ikke nemt for sig, for babydragen kan ikke tale og skal have hjælp til alt og vil hellere lege end blive vasket og få mad.** *(Bilag 21, s. 122)*

Omvendt kan en socialrealistisk leg pludselig skifte genre og inddrage magiske og eventyrlige aspekter i den i øvrigt socialrealistiske kontekst. I nedenstående eksempel udspiller legen sig i en socialrealistisk ramme, hvor pigerne projicerer rollen “fin dame” ud i dukkerne. Tematisk ser legen ud til at omhandle et socialrealistisk scenarie, hvor nogle fine damer opholder sig ved stranden en sommerdag. Imidlertid sker der et radikalt skift, og det bærende narrativ bevæger sig ud i et mere eventyrligt univers, hvor dukkerne på magisk vis får vinger og kan flyve for efter en stund igen at vende tilbage til det socialrealistiske scenarie.

**En gruppe piger leger med dukker på gulvet i et hjørne af stuen. De leger, de er ved stranden, og dukkerne bader, får tøj af og på, tager solbad, reder hår, snakker med fine stemmer og smører sig med solcreme. På et tidspunkt forvandles en af dukkerne, så hun pludselig kan flyve højt op i luften. Kort efter er flere dukker**

15 Dette forhold vil blive yderligere uddybet i kapitel 9.
Jeg vælger at benævne denne hybridform magisk realisme. Begrebet magisk realisme er hentet fra litteraturen, hvor det betegner en genre, der på den ene side bestræber sig på at være virkelighedsnær, på den anden side rummer magiske elementer. Det særlige ved disse magiske elementer er imidlertid, at de beskrives og skal forstås som konkrete dele af en konkret handling. I den magiske realisme er det således ikke de magiske elementer i sig selv, der er i fokus, men den fortælling, som de indgår i.

Det magiske og det overnaturlige spiller altid sammen med et realistisk virkelighedsplan; magien er en del af fortællingen, men spiller sjældent den altdominerende rolle, og det overnaturlige skal forstås konkret, accepteres på sine egne vilkår og beskrives som noget fuldstændigt normalt, selvom det bryder med naturlovene (Tindbæk, 2006).

Den magiske realisme blander således som i ovenstående legeeksempler socialrealistiske og magiske elementer på en måde, så disse indgår i et integreret narrativ, hvor fokus ikke er på hverken de socialrealistiske eller magiske delelementer, men på den fortløbende handling og rollefigurernes følelser og oplevelser heri.

8.2. Den dramatiske legs dramaturgi

De fortællinger, der improviseres frem og ageres i den dramatiske leg, kan analytisk set beskrives som legens tekst, og den måde, denne tekst dramatiseres på, kan ses som legens dramaturgi, kan ses som relateret til følgende dramaturgiske genrer (Guss, 2004, Allern, 2006).\(^\text{16}\)

Aristotelisk dramaturgi. Den aristoteliske dramaturgi er forbundet med realismen og udspiller sig som en sammenhængende lineær og kausal fortælling, der rummer en realistisk korrespondens med den virkelighed, den refererer til (Allern, 2006). Oplevelseskvaliteten for publikum i teateret eller aktørerne i legen rummer en indlevelse i og identifikation med rollefigurerne og de handlinger, som udspilles i fiktionen, der bevirker, at deltagerne for det første kan opnå en forståelse for rollefigurens handlinger og

\[^{16}\text{Allerns (2006) dramaturgiske modeller relateres til dramapædagogik, men jeg tillader mig imidlertid her at anvende dem på børns dramatiske leg, idet jeg ser dramapædagogik og dramatisk leg som næse forbundne aktiviteter med sammenfaldende formsprog.}\]


Børns egne dramatiske lege har ofte denne episke dramaturgi, hvor de både indledningsvist og løbende træder ud og ind af fiktionen, dels som en metakommunikativ markering af legens fiktive karakter, dels som et redskab til at videreudvikle roller og handlingsforløb (Cecchin, 2000). Den episke dramaturgi er således velegnet til at rumme både deltagernes kreative tekstfremstilling, deres indlevede dramatisering og deres metakommunikative refleksioner. Den episke dramaturgi giver hermed børnene i en dramatisk leg mulighed for det ene øjeblik, som i den aristoteliske dramaturgi, at indleve sig i og opleve med rollefigurerne, for i næste øjeblik at distancere sig fra det oplevede og reflektere over dette. Meget dramapædagogisk arbejde, også dette projekts indsats, tager sit afsæt i den episke dramaturgi.

**Den performative dramaturgi** er cyklisk, fragmenteret og metarefererende i forhold til andre æstetiske udtryksformer. Den er som de øvrige dramaturgier knyttet til bestemte tematikker, der imidlertid her monteres associativt uden at rumme et sammenhængende aristotelisk narrativ (Guss, 2004). Der eksisterer et fælles scenerum/legerum eller en række af scenarier, hvor de dramatiske handlinger udspiller sig

Forestillingen forsøger ikke å kommunisere én sannhet om virkeligheten, som i klassisk (les: aristotelisk) og moderne (les: Brecht) dramaturgi, men presenterer heller ulike perspektiver som oppstår i kunstnernes undersøkende produksjonsprosess. I møtet med hverandre kan disse perspektivene kommunisere ut en tvetydighet eller flertydighet (Guss, 2004, s. 2).

I stedet for at pege på en kausal betydning rummer den performative dramaturgi mulighed for at kommunikere tilfældige sammenfald og uigennemsigtige årsags-virkningsforhold. I den dramatiske leg kan den performative dramaturgi give sig udtryk som en montage af en række fortællinger og legeelementer inden for den samme legeramme.

Selvom den dramatiske leg rummer forskellige dramaturgier, anser jeg den stadig for grundlæggende at være narrativ, idet alle dramaturgiernes bygger på et bagvedliggende narrativ, hvad enten dette fremstår som et gennemgående aristotelisk narrativ, som en række af mindre narrativer monteret ud fra en episk dramaturgi eller helt fragmenterede sammensat i den performative dramaturgi.

**Epistemologi og dramaturgi**


8.3. Roller i den dramatiske leg
Guss (2004) augmerer således for, at det i den dramatiske fiktion ikke alene er nødvendigt at have rollefigurer, der agerer, men at der yderligere er behov for en række komplementerende funktioner, som hun med afsæt i teaterets vokabular benævner dramatiker, koreograf, komponist, kostumier, lysdesigner, lyddesigner, instruktør, scenograf og publikum:

I lekens drama utøver barna ikke kun rollefigurer. De kan de innta og utøve, og raskt skifte mellom, alle posisjonene som vi finner i teaterproduksjoner: dramatiker, dramaturg, regissør, skuespiller, forteller, koreograf/danser, komponist/musiker, scenograf, kostymedesigner, lysdesigner, lyddesigner, rekvisitør, scenearebeider og tilskuer (Guss, 2004, s.8)

Disse roller skal ikke nødvendigvis ses som tilhørende forskellige personer, idet et barn kan have flere forskellige roller samtidig eller på forskellige tidspunkter i legens forløb, ligesom flere børn kan indgå med elementer af de forskellige roller i forskellige faser i den samme leg.

et praksisfællesskab, der har en perifer tilknytning til fællesskabet, men som ikke desto mindre er en anerkendt del af dette. Med afsæt i ovennævnte har jeg i dette projekt valgt at underopdele børnehavebørns dramatiske leg i følgende kategorier:

- **Instruktøren**, der leder legen, idet jeg vælger termen instruktør som en enhed af dramatiker, dramaturg og instruktørrollen.
- **Spilleren**, der agerer fiktionen, som jeg yderligere har underopdelt i statist, som en term for en person, der indtager en marginal rolle og spiller som term for en egentlig rolleindehaver. Alle spillere er på en og samme tid agerende og tilskuere til hinandens spil og er således det, vi med Boal (2000) kan kalde for "spectactors".\(^{17}\)
- **Tilskueren**, der ikke altid er til stede, og som kun sjældent inddrages i de legendes handlinger, men som indimellem accepteres af de legende som legitim perifer deltager.


Ovennævnte roller og deres status er ikke statiske, idet de er afhængige af, hvilken dramatiske legekontekst og hvilket legefællesskab de indgår i. Imidlertid er der grupper af børn, der enten altid indtager lavstatusroller eller helt er udelukket fra de øvrige børns legefællesskaber (Lillemyr, 2009). Det er disse

\(^{17}\) Med begrebet "spectactor" forener Boal actor og spectator i en og samme person. At være spiller og tilskuer på en og samme tid er en del af enhver dramatisering.
børn, dette projekt retter sig mod.

**Opsamling**

Jeg kan nu opsummere, at kendetegnet ved dramatisk leg er, at den:

- rummer en firedobbelt fiktion af rum, figur, tid, og handling
- er improvisatorisk
- er tematisk og narrativt struktureret
- udfolder sig igennem forskellige dramaturgier, der rummer forskellig epistemologi
- rummer forskellige rollefunktioner med tilhørende forskellige status.

**8.4. Dramatisk legekompetence**

Eftersom den empiriske del af dette projekt retter sig mod udvikling af en gruppe børnehavebørns dramatiske legekompetence, vil jeg i det følgende operationalisere dette begreb ved med afsæt i ovenstående beskrivelser af den dramatiske legs kendetegn at fremskrive en række delfærdigheder, som er indbyrdes relatede. For at indgå i en fælles dramatisk leg er det ikke nødvendigt at mestre alle disse færdigheder på forhånd, da de som de øvrige sprogformer skal ses som kulturelle redskaber, der læres mens de anvendes (Holzman, 2009). Samtidig kan forskellige legedeltagere mestre forskellige delfærdigheder, som de inddrager i legen, og som vil kunne komplementere hinanden i et interaktivt samspil i NUZO, hvor den samlede færdighedsmængde i gruppen overstiger summen af de enkeltes færdigheder hver for sig. Hertil kommer, at det enkelte barns dramatiske legekompetence vil kunne ændre sig, alt efter den dynamik der manifesterer sig i det konkrete legefællesskab. Den dramatiske legekompetence er altså i lige så høj grad en kollektiv som en personbåret kompetence. Imidlertid har jeg i dette projekt på baggrund af forskningsspørgsmålene valgt analytisk at operationalisere begrebet dramatisk legekompetence som en kompetence, der ud over at være udviklet og konstitueret i et praksisfællesskab kan internaliseres til en personlig kompetence, der kan overføres fra én praksis til en anden.

Samtlig har vi her set i det ovenstående, er den dramatiske legs kendetegn den firedobbelt fiktion, den tematiske og narrative karakter, den improvisatoriske dramatiseringsform og de forskellige rollefunktioner. For at være en kompetent leger er det derfor for det første nødvendigt at have færdigheder i at afkode og skabe dramatisk fiktion. For det andet skal fiktionen udtrykkes gennem dramatisk form, hvilket betyder, at formsproglige færdigheder i med krop stemme og indlevelse at agere en rolle i fiktive kontekster med
Fiktive handlinger er væsentligt. For det tredje må deltagerne i den improvisatoriske skabende proces være i stand til selv at få ideer, sige ja til og bygge videre på andres ideer og på kreativ vis omsætte ideer til handling. For det fjerde må børnene i samspillet kunne indgå i fælles tematikker og inddrage disse i narrative spilformer med varierende dramaturgier. For det femte er det væsentligt, at deltagerne i den dramatiske leg har et kendskab til kulturelt medierede dramatiseringsformer, idet den kreative proces foregår i et dialektisk spænd mellem på den ene side børnernes oplevelser og impulser og på den anden side de samfundsgivne æstetiske udtryksformer. Endelig er det væsentligt, at børnene ude af legens kontekst kan metakommunikere om legen, det vil sige på den ene side at kunne italesætte, konstruere og foregribe handlingerne, på den anden side at kunne italesætte og reflektere over allerede agerede spilforløb.\(^{18}\)

Den kompetente leger har således færdigheder i at:

- lade, som om ting og rum er noget andet
- lade, som om han/hun selv selv er en anden
- improvisere
- konstruere narrative sammenhænge
- at metakommunikere både som foreskrivende og reflekterende handling
- at indgå i varierede legepositioner som instruktør, spiller, statist og publikum.

Jeg kan hermed opsummerende konkludere, at dramatisk legekompetence i dette projekt defineres på følgende vis:

Dramatisk legekompetence er et begreb for en enhed af dramatisk formsproglige, narrative, improvisatoriske og metakommunikative færdigheder.

\(^{18}\) Herudover er en række samarbejdsfærdigheder væsentlige i alle former for leg. I dette projekt er det imidlertid det specifikke æstetiske aspekt, som er relateret til dramatisk legekompetence, der er mit genstandsfelt, hvorfor legens sociale aspekter kun i begrænset omfang vil blive inddraget.
8.5. Den voksnes rolle i den dramatiske leg


Ifølge det romantiske barnesyn er legen barnets naturlige aktivitetsform, hvor barnet udfolder sine naturlige, iboende potentiaer og er allermest menneskelig. Filosoffen Friedrich Schillers udtrykker det således: ”Thi for nu endelig at sige det ganske kort, mennesket leger kun, når det i ordets fulde betydning er menneske, og kun når det leger, er det helt og fuldt menneske” (Schiller, 1996 s. 76).

Det romantiske legesyn har præget den danske pædagogiske debat gennem mange år, og termen fri leg, som den dag i dag anvendes som en term for de lege, børnene indgår i på eget initiativ uden voksen indblanding, kan ses som et udtryk for dette. Holdningen til den dramatiske leg er i særlighed præget af det romantiske barnesyn, idet denne legetype er i modsætning til sansemotoriske lege og regellege ofte opfattes som den egentlige leg (Whitebread, 2012). Den dramatiske leg kommer hermed til at fremstå som barnestedet for barnets egen naturlige udvikling, der står uden for den voksnes rækkevidde, og hvor en voksen indblanding kan opleves som et decideret overgreb i forhold til barnets frie agerer. ”De pædagogiske indgreb i barnets leg er en voldelig blokering af dets forsøg på at tilegne sig de ting, man faktisk ønsker, at det skal kunne” (Hørlych Karlsen & Sigsgaard, 2006, s. 87).

legekompetence, der gør, at hun kan indgå på børnenes og legens præmisser. ”Klarer en ikke delta på barnas præmisser i leken, kan den fort bli ødelagt da voksnes deltagelse ikke alltid er positiv” (Forsberg, 2009, s. 34).

Selv mener jeg med afsæt i en pragmatisk og kulturhistorisk forståelse, at dramatisk leg er en kulturel aktivitet, der udvikles i et samspil med på den ene side de sociokulturelt medierede legeformer og på den anden side et praksisfællesskab af ligemænd og mere kompetente andre. Ud fra denne forståelse er den dramatiske leg ikke barnets egen private udtryksform, men skal i stedet ses som en del af et sociokulturelt kommunikationssystem, som tilegnes igennem socialiseringen. Det er derfor ikke meningsfuldt at se voksne og børnenes kulturelle udtryksformer som fundamentalt adskilte. De kan hver især rumme forskellige subkulturelt udviklede former, men må overordnet ses som sammenvævede og dialektisk relaterede, idet de grundlæggende udspringer af en fælles kulturel kontekst og samme æstetiske udtryksform. Ud fra denne forståelse mener jeg, at voksnes deltagelse i børns dramatiske leg i et ligeværdigt horisontalt forhold kan inspirere og kvalificere både den dramatisk leg i sig selv og relationerne mellem børn og voksne, i og med både børn og voksne indgår i legen ud fra en fælles motivation, hvorved legen kommer til at repræsentere et fælles tredje, hvor aktiviteten bliver målet for interaktionen og ikke interaktionen i sig selv (Husen, 1985).

Imidlertid mener jeg med Johnstone (2009), at nogle voksne helt eller delvis har mistet deres evne til at være spontane og kreative og gode improvisatorer: ”Jeg holdt op med at betragte børn som umodne voksne, og begyndte modsat at betragte voksne som visne børn.” (Johnstone, 2009, s. 25). Disse voksne har selv glemt den dramatiske leg, og hvordan fællesskabet i legen fungerer og kan derfor have vanskeligheder ved at indgå i denne.

Det er således ikke det, at den voksne indgår i legen, som er problematisk, men måden, som vedkommende gør det på, kan være det. For at den voksne skal kunne indgå i den dramatiske leg på legens præmisser, må den voksne selv besidde en vis dramatisk legekompetence og være det, som Knutsdotter Olofsson (1992) kalder en legesyg voksen. Legeforskerne Lindqvist (1995, 2010) og Sæbø (2009) viser talrige eksempler i deres forskning på, hvordan pædagoger, der besiddes æstetiske kompetencer, kan berige og støtte op om børnenes egne dramatiske udfoldelser såvel i forhold til dens formsproglige udtryksformer som i forhold til de læringsmuligheder, medieringen repræsenterer. At indgå som en kompetent medspiller i børns dramatiske lege kræver således både æstetiske egenkompetencer, og at man med Dunns (2010) ord genfinner sin egen glæde ved og evne til at lege. Voksne” will also need to re-connect with their own sense

19 For en uddybning af det fælles tredje se kapitel 11.
of playfulness – a quality that the pressures of curriculum, literacy and testing regimes may have dulled” (Dunn, 2011, s. 32).

En anden ikke uvæsentlig problematik er, at den dramatiske leg ifølge en række legeforskere (Jessen, 2011, Juncker, 2009 og Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006) ses som barnets egen autonome praksis, hvori de på egne præmisser kan forhandle mening og sociale positioner, ikke ud fra et læringsmotiv, men ud fra en lystpræget motivation til at være i legen for legens egen skyld (Øksnes, 2013). Den dramatiske leg repræsenterer hermed et frirum, der selv i en dansk børnehave, hvor børnene er overvåget i størstedelen af tiden, stadig udgør en ”lomme”, hvor børnenes privatliv kan udfolde sig; det privatliv, som vi som samfund ifølge børnekonventionen (FN, 1989) har forpligtigt os til at værne om.

Jeg deler derfor betragtningen om, at der er god grund til at overveje, på hvilken måde og i hvilken grad man som pædagog indgår i børnenes egne dramatiske lege. På den ene side kan den pædagog, som mestrer legens formsprog, og som kan indgå i samspillet med en legende indstilling, have en stor betydning for dels at inkludere alle børn i legen, dels at være medudvikler af såvel den dramatiske legs form som dens tematiske indhold.

På den anden side deler jeg legeforskerne, Singer, Golinkoff & Hirsh-Paseks (2006) opfattelse af, at børns egne autonome lege, for så vidt disse er velfungerende, kan rumme mulighed for, at børnene på egen hånd i samspillet i legegruppen udvikler en lang række kognitive, sociale og æstetiske kompetencer, og at denne læring kvalificeres af, at børnene har tid og rum til at agere sammen på egen hånd. Problemet er imidlertid, at der for det første kan være en risiko for, at disse selvreferentielle legefællesskaber stagnerer, i og med der ikke tilføjes nye udfordringer og ny inspiration, for det andet at børnemes roller i disse legegrupper grundet statusrelationer og gruppendynamikker forbliver statiske, samt endelig at grupper af børn som dette projekts målgruppe helt ekskluderes af legefællesskabet (Kampmann, 2009, Lillemyr, 2009).

Jeg tillader mig ud fra ovennævnte argumenter at indtage en både og-holdning, hvor jeg på den ene side mener, at vokseninitierede dramatiske legeformer kan rumme en række lystfulde læringsmuligheder, der vil kunne inddrage de børn, der ellers står uden for legefællesskabet. På den anden side mener jeg ud fra en respekt for barnets privatliv og en respekt for dets ret til at gøre sig erfaringer på egen hånd, at der i børnennes institutionshverdag må være perioder og lokaliteter, hvor børnene kan lege alene uden voksenovervågning eller -indblanding.
Pædagogens rolle i dette projekt

I dette projekts empiriske arbejde var det oprindeligt mit ønske at afprøve forskellige interventionsformer, dels en dramapædagogisk indsats for hele børnegruppen, dels en legepædagogisk indsats, hvor pædagogerne skulle indgå i børnenes egne dramatiske lege på forskellig vis.

Det viste sig imidlertid hurtigt, at flere af de involverede pædagoger forholdt sig særdeles skeptiske over for at indgå i børnenes egen dramatiske leg. For det første mente flere, at legen var børnenes frirum, hvor børnene på egen hånd kunne udvikle evne til at forhandle, samarbejde og etablere venskaber. Herudover mente flere, at det blev oplevet som kunstigt af såvel børnene som pædagogerne, når de voksne indgik i legen, og at denne ofte gik i stykker, når den voksne efter en tid forlod den igen.


K: Det er alt for kunstigt, for børnene ved det godt, og lige så snart man selv er væk, så pist, så ryger de selv ud. (Bilag 13, s. 86)

Endelig problematiserede pædagogerne selve det at indgå helhjertet i en leg med en mindre gruppe børn i længere tid, idet de pointerede, at det normeringsmæssigt ikke var muligt, da en pædagog i disse børnehaver ofte stod alene med en børnegruppe på mindst 14 børn. Imidlertid påpegede pædagogerne, at det heller ikke var uproblematisk at overlade børnernes leg til dem selv, da visse børn i begge institutioner øjensynligt kun i ringe grad var en del af institutionens legefællesskaber, og at der i begge børnehaver var legegrupper, der var præget af store konflikter og eksklusionsmekanismer.

Som en konsekvens af disse overvejelser, som langt hen ad vejen korresponderer med ovenfor nævnte problematiseringer, valgte vi i stedet at fokusere på den dramapædagogiske indsats, idet hypotesen var, at den dramapædagogiske indsats qua sit nære slægtskab med børns egne dramatiske lege ville kunne stimulere og kvalificere disse lege, idet de deltagende børn som en internaliseret evne ville kunne overføre en dramatisk legebefærd udviklet og anvendt i et dramapædagogisk forløb til egne dramatiske lege.

Denne hypotese byggede på Vygotskys (1978) dobbelte læringsforståelse, hvor han fastslår, at enhver læring foregår to gange, første gang som en del af en fælles praksis, anden gang som en internaliseret evne, der vil kunne overføres til en anden kontekst. Der bliver således en direkte sammenhæng mellem læring indgået i en fælles kontekst og den kompetence, den enkelte efterfølgende bærer med sig.
Kapitel 9. Læringspotentialer ved dramapædagogik og dramatisk leg


1. Fiktiv og real kontekst
2. Ydre og indre handlinger

Dialektikken mellem fiktiv og real kontekst


Jeg vælger selv som en fordanskning af termen at benævne det: værdimæssige kodning.20 Hvis man eksempelvis ser på en kultur, hvor normen for havbade er, at disse er naturlige og sunde aktiviteter, så vil barnets forståelse af havbade være præget af denne norm. Imidlertid sammenholder barnet det sociokulturelt overleverede med det personligt oplevede, hvilket bevirker, at det ene barn qua egne oplevelser kan forbinde havbade med glæde og sanselighed, mens et andet forbinder samme situation med


Nå barnet skaber en fiktiv situation i den dramatiske leg, vil det uvægerligt trække på denne værdimæssige forforståelse, som gennem fiktionens distancing fra det umiddelbart oplevede bliver tilgængelig for refleksion. Hermed bliver det muligt i de kollektive dramatiseringer at sammenholde, spejle og modificere forskellige forståelser og værdimæssige kodninger, hvilket igen vil kunne spille tilbage på barnets værdimæssige forforståelse og handling i realkonteksten. Hermed bliver selve relationen mellem fiktion og ikke fiktion dialektisk, i og med at handlingerne i realkontekst vil være konstituerende for handlingerne i den fiktive kontekst, samtidig med at handlingerne i den fiktive kontekst gennem sin modificering af barnets værdimæssige kodning og forståelser påvirker barnets handlinger i realkonteksten og hermed realkonteksten i sig selv (Bolton, 2008).

Model 15: Dialektikken mellem fiktiv og real kontekst

![Diagrame af dialektikken mellem fiktiv og real kontekst](image)

Modellen viser, hvordan den agerendes forståelse skabes gennem handlinger i real og fiktiv kontekst samtidig med, at forståelsen er konstituerende for disse handlinger

**Dialektikken mellem ydre og indre handlinger**

Enhver dramatisering rummer en række konkrete ydre handlinger i tid og rum. I en dramatiske legesituation kan det f.eks. være et barn, der plasker vand på en dukke. Imidlertid rummer situationen samtidig en fiktiv handling, der giver den konkrete handling en ny tematisk betydning, det kan eksempelvis være en mor, der bader sit barn. Den ydre handling rummer således to samtidige situationer, der gensidigt påvirker og konstituerer hinanden. Selvom den fiktive handling er styrende i den dramatiske leg, erstatter den ikke den virkelige, de er begge samtidigt til stede i barnets bevidsthed. ”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). I og med at begge virkeligheder er til stede samtidig, sker der en dialektisk udveksling af erfaring mellem de to handlingsniveauer, der gør, at barnet får mulighed for at konstruere forståelse på flere samtidige niveauer. Nedenstående model viser denne dialektik med et barn,
122

Merete Sørensen. Ph.d. afhandling

der i den konkrete situation i realkontekst vasker en dukke, der medieret gennem dramatisk formsprog bliver til en fiktiv situation, hvor en mor bader sit barn.

Model 16: Dialektikken mellem ydre og indre handlinger

Ydre konkret handling

Konkret situation:
Barn vasker dukke

Der konstrueres forståelse

Ydre fiktiv handling

Fiktiv situation:
Mor bader sit barn

Modellen viser, hvordan der konstrueres forståelse i samspillet mellem konkret og fiktiv handling

I ovenstående eksempel med et barn, der vasker sin dukke, vil barnet kunne lære noget på flere planer samtidig. Gennem de konkrete handlinger kan barnet erhverve sig en række sansemotoriske erfaringer i relation til de konkrete fysiske handlinger med vand og sæbe samt en række erfaringer af forholdet mellem rum og vægtfylde m.m. I forhold til den fiktive handling omsætter barnet erfaringer om mor og barnrelationen til dramatisk formsprog, hvorved den bagvedliggende erfaring og dennes indbyggede værdimæssige kodninger bliver fastholdt og bearbejdet, hvilket rummer mulighed for, at barnet kan konstruere en forståelse for denne. Barnet udvikler således på en og samme tid viden, forståelse og færdighed i forhold til såvel den konkrete som den fiktive kontekst.

Indre tematik

artikulere denne holdningen, er handling, i dette tilfellet fantasilek” (Bolton, 1981, s. 46). Den dramatiske legs indre handling kan hermed ses som en bearbejdnings- og erkendelsesproces, hvor den agerende gennem fiktive handler får mulighed for at bearbejde urovækkende oplevelser på en måde, hvor udtrykket rummer essensen af oplevelse, samtidig med at medieringen gennem det dramatiske formsprog skaber en følelsesmæssig distance til det direkte oplevede.

I en lek kan det smärtsamma i livet tryggt återkallas, upplevas och stängas av, för som vi har sett är spel och alla andra former av lek, inklusive konst, medvetet skapade andrahandsupplevelser, separerade från det råa vardagslivet. Lekens innehåll är en abstraktion. (Bolton, 2008, s. 96)

Læringen i den dramatiske mediering er således kompleks, idet den samtidigt udspiller sig på flere dialektisk forbundne niveauer, der rummer såvel den konkrete som den fiktive situation samt den subjektive og kollektive betydning.


**Model 17: De tre læringsniveauer i den dramatiske leg**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Subjektivt oplevet forståelse og sociokulturelt medieret værdimæssig kodning</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Niveau 1. Konkret situation. Barn giver to dukker tøj på</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Niveau 2. Fiktiv situation. En far har to børn, den mindste sendes på en rejse</strong></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Niveau 3. Indre handling og impuls. Søskendejalousi</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Opsummering**


Læreprocesserne foregår yderligere på tre samtidige niveauer:

- **På niveau 1** rummer de konkrete handlinger mulighed for sansemotorisk erfaring og udvikling af færdigheder.
- **På niveau 2** rummer den fiktive handling mulighed for en bearbejdelse af en oplevelse eller en tematik. Denne tematik rummer såvel en subjektiv som en kollektivt indlejret værdisættelse og mening, der gennem den dramatiske mediering kan bearbejdes, kommunikeres og modificeres.
- **På niveau 3** rummer den fiktive handling en indre subjektiv handling, der gennem den dramatiske mediering ligeledes kan bearbejdes, deles og modificeres.
Kapitel 10. Dramapædagogik

Som beskrevet er der et nært slægtskab mellem dramatisk leg, dramapædagogik og teater som kunstform, idet alle disse aktivitetsformer anvender dramatisk formsprog og kan ses som en del af den overordnede dramafamilie. I dette kapitel vil jeg indkredse dette projekts forståelse af dramapædagogik og de særlige læringspotentialer af såvel formsproglig som tematisk karakter, som denne aktivitetsform kan rumme.


Mod dette argumenterer Rasmussen (1991), at det dramapædagogiske arbejde ganske vist kan lade sig inspirere af teaterkunsten, men at dramapædagogikken samtidig kan ses som frisat i forhold til kunstindustriens markedsorientering og hermed repræsentere mulighed for at udvikle nye formsproglige og metodiske tilgange, som kan være mere nytænkende og avancerede end teaterets konventionelle former. På tilsvarende vis mener Guss (2001), at den dramatiske legs performative karakter kan være på niveau med moderne teaterformer og tjene som inspirationskilde for de kunstneriske processer.

Selv mener jeg ud fra dette projekts videnskabsteoretiske afsæt at denne lineære og hierarkiske opfattelse af relationen mellem dramatisk leg og teater som kunst er problematisk. I stedet ser jeg dramapædagogisk arbejde, teater som kunstform og barnets egen dramatisk leg som forskellige, men nært relatede æstetiske virksomheder, der gensidigt kan inspirere og konstituere hinanden. En udtryksform udviklet i en dramapædagogisk virksomhed vil ligesom indtryk fra en teaterforestilling kunne inspirere og kvalificere børns egen dramatisk leg. På den anden side vil børnene i det dramapædagogiske arbejde kunne inddrage egne dramatisk legeformer og hermed inspirere og kvalificere den dramapædagogiske indsats, ligesom såvel udtryksformer, som er hentet fra dramapædagogisk virksomhed og dramatisk leg, vil kunne inspirere og kvalificere det kunstneriske arbejde med teaterproduktion.

Dramapædagogik er hermed en æstetisk virksomhed, der står i en dialektisk relation til såvel teateret som barnets dramatisk leg ud fra nedenstående model.

**Model 18: Relationen mellem dramatisk leg, dramapædagogik og teater**

![Diagram](image)

Modellen viser, hvordan dramatisk leg, dramapædagogik og teater gensidigt inspirerer hinanden
10.2. Dramapædagogikkens arbejdsmåder

Dramapædagogisk arbejde bliver ofte delt i to hovedkategorier, procesorienteret arbejde med dramatisk formsprog, hvor målet er gruppens udvikling og læring, og produktorienteret arbejde med dramatisk formsprog rettet mod en forestillingsproduktion (Krøgholt 2011). Denne opdeling bliver anvendt i flere forskningsprojekter, f.eks. det internationale dramapædagogiske forskningsprojekt DICE (2010), hvor det procesorienterede arbejde kaldes drama, og det mere produktorienterede benævnes teaterproduktion.

Imidlertid kan en sådan dikotomisk opsplittning mellem proces og produkt forekomme misvisende, i og med at alle æstetiske processer, som vi har set i kapitel 6, beskæftiger sig med at kommunikere gennem æstetisk formsprog og hermed skabe æstetiske produkter, hvad enten disse er rettet mod det lille publikum i lege eller dramagruppens egen kontekst eller det store publikum i teaterets kontekst. På samme måde vil der i processen med at skabe et kunstværk, her en teaterforestilling, ifølge Dewey (1980) altid indgå en processuel læring både i relation til erhvervelse af formsproglige kompetencer og i relation til det tematiske indhold, som bearbejdes og kommunikeres gennem det dramatiske formsprog. Hertil kommer, at dramatisk formsprog i dette projekt med reference til Vygotsky (1978) ses som et kulturelt redskab, der på den ene side er et sociokulturelt erhvervet kommunikativt udtryk, på den anden side er et erkendelsesredskab, hvilket implicerer, at ethvert formsprogligt dramatisk udtryk, hvad enten det indgår i et procesorienteret dramaforløb eller en teaterproduktion, både er et produkt af den enkeltes kreative anvendelse af et sociokulturelt medie og et processuelt mentalt redskab, som den enkelte kan anvende til at bearbejde, begripe og kommunikere om sig selv og verden.

I stedet for at skelne mellem proces og produkt vil jeg derfor i stedet pege på en skelning mellem kommunikationshensigt og deltagelsesintention i henholdsvis arbejdet med at skabe en eksternt rettet teaterforestilling og det mere internt rettede dramaarbejde, hvor målet ligger i aktiviteten i sig selv og dens indbyggede lærings- og udviklingspotensialer.

I internt rettet dramaarbejde vil kommunikationen være rettet mod deltagerne selv, mens kommunikationshensigten i arbejdet med teaterproduktion retter sig ud over dramagruppens egen kontekst mod et udenforstående publikum. Disse forskellige kommunikationshensigter er betydningsfulde for valg af formsprog og krav til bemestring af disse. I internt rettede dramaforløb er kommunikationsfærdigheder inden for formsproget kun nødvendige i den grad, at de kan tjene som redskaber til, at gruppens egne medlemmer kan afkode og deltage i de dramatiske samspil.

For teateret, der retter sig mod et udenforstående publikum, vil det imidlertid være nødvendigt i et eller andet omfang at kunne anvende konventionelle formsproglige koder på en måde, så det udenforstående publikum vil kunne afkode kommunikationshensigten (Hornbrook, 1993)
Samtidig vil aktørerne ifølge Bolton (2008) i de to arbejdsformer indgå i den dramatiske fiktion ud fra divergerende, men dog dialektisk forbundne deltagelsesindstillinger, hvor aktørens deltagelse i det internt rettede dramaarbejde er motiveret af en intention om at være i fiktionen, mens det i det eksternt rettede handler om en intention om at performe, dvs. udtrykke fiktionen.

Den første, den værende indstilling er karakteriseret ved, at aktøren indgår i dramatiseringen ud fra et ønske om at få en sanselig, emotionel, kognitiv her og nu-oplevelse ved at være i fiktionen. Kernen i denne oplevelsestilstand er en flowpræget fordybelse i fiktionen, hvor aktøren indlever sig i de fiktive roller, handlinger og begivenheder, som vedkommende gennemlever i fiktionen. Selvom intentionen i denne tilgang således er at opleve og ikke at beskrive, vil der alligevel være brug for at kommunikere med de øvrige deltagere i den dramatiske fiktion. Det handler imidlertid her ikke om at kommunikere om fiktionen til et udenforstående publikum, men om at kommunikere til en medspiller i rolle i fiktionen.

Den performende indstilling indebærer derimod en distanceret forholden sig til fiktionen, hvor aktøren ønsker at formidle de oplevelser, rollefiguren gennemlever i den dramatiske fiktion uden selv at gennemleve dem. Denne tilgang har en metakommunikativ karakter og ville i rendyrket form bestå af udelukkende formsproglig tegngivning. Fokus i denne tilgang er således på den ydre formgivning, hvor aktøren ved hjælp af dramatisk formsprog så præcist som muligt søger at kommunikere om fiktionen til et udenforstående publikum.

Model 19: Dialektikken mellem udtryks- og oplevelsesintentioner i drama og teater

Som ovenstående model viser, er intention om at være i fiktionen og intention om at performe to sider af samme proces, hvor arbejdet med eksternt rettet teaterproduktion har hovedvægt på en intention om at performe, mens der i det internt rettede dramaarbejde er hovedvægt på ”at være” i fiktionen. Forskellen mellem det eksternt rettede dramaarbejde, hvor målet er en teaterproduktion, og det internt rettede dramaarbejde, hvor målet er bestemte oplevelses- og læringsmuligheder, bliver hermed ikke, om der produceres produkter eller ej, men om hvilken kommunikationshensigt og oplevelsesindstilling, der i overvejende grad arbejdes med.


De har valgt leken, de kan slutte med den når som helst – de behersker den. Og likevel vil det være rådig at si at de har tenkt ut denne situasjon slik at leken også kan beherske dem. For hvis de ikke underkaster seg opplevelsen av at «dette hender oss», vil de ikke ha noen føling med spenningen i leken. (Bolton, 1981, s. 84)
I dramapædagogisk virksomhed er samme dialektik i spil, idet børnene i de forskellige faser i dramaførlopbene skiftevis primært vil opleve sig som aktive medskabere af de fiktive handlinger og i andre primært som følelsesmæssigt involverede deltagere i de dramatiske hændelser.

I vekselvirkningen mellem at gøre og lade det hænde opstår den anden dialektik, som udspænder sig mellem nærvær og distance i fiktionen. I den eksistentielle ”lade det hænde”-tilstand vil der være et stort nærvær, og den følelsesmæssige involvering vil derfor være stor. Omvendt vil den aktive skabende tilstand rumme en vis distance til fiktionen, hvorved den følelsesmæssige involvering vil være mindre. Dette giver mulighed for en dobbelt læring, hvor indlevelsen i fiktionen gennem ”at lade det hænde” rummer genkendelse og følelsesmæssig involveret læring, og hvor distancen i den handlende ”at gøre”-tilstand rummer mulighed for metarefleksion over det følelsesmæssigt oplevede. ”what is submitted to passively is also actively constructed and reflected upon.”(Bolton, 1986, s. 163)

Jeg har i nedenstående model samlet ovenstående tilstande i et dialektisk spænd mellem på venstre side de følelsesmæssigt distancerede tilstande og på højre side de følelsesmæssigt involverede tilgange. De to sider er dialektisk forbundne og vil i den konkrete dramapædagogiske praksis kunne have hovedvægt på den ene eller den anden side, men begge sider vil altid i et eller andet omfang være repræsenteret i en dramapædagogisk praksis.

Model 20: Samlet model for dialektikken mellem oplevende og performende tilgange i drama

Modelen viser den dialektiske relation mellem oplevende og performende tilgange i dramarbejdet.
Som optegnet i modellen rummer den dramatiske fiktion en grundlæggende dialektik mellem at gøre og at være. I dette projekts dramapedagogiske metode, der bygger på en episk dramaturgi, indgår begge tilgange i et ligeværdigt dialektisk samspil ud fra en tænkning om, at det er i samspillet mellem disse forskellige tilgange, at dramaprocessens erkendelsespotentiale udspiller sig, idet den agerende gennem vekselvirkningen mellem nærvær og distance kan erhverve sig en forståelse, som både er følelsesmæssigt forankret og metarefleksivt funderet.

10.3. Fiktionens grundelementer

Selvom der findes forskellige kommunikationshensigter og deltagelsesindstillinger i forskelligt dramapedagogisk arbejde, udspiller den dramatiske fiktion sig i alt dramapedagogisk arbejde ifølge Sæbø (2003), Haugsted (1999) m.fl. i et samspil mellem fire grundelementer, figur, rum, tid og handling.21 Jeg vil i det følgende helt kort beskrive disse for efterfølgende at diskutere inddragelse af en ekstra femte dimension.

Figuren er den fiktive rollefigur, som den enkelte deltager i den dramatiske fiktion skaber og fremstiller gennem agering. Selvom man således i den dramatiske fiktion spiller ”sig selv”, er man som rollefiguren ikke sig selv i den ‘virkelige’ verden, men en spiller, der agerer ”sig selv” i en fiktiv kontekst.22 Ageringen i rolle er kernen i den dramatiske fiktion. De primære virkemidler er spillerens krop og stemme, der bruges til at eksternalisere og kommunikere en samtidighed af indlevelse i og distance til rollefiguren. De sekundære virkemidler er metakommunikation om rollen og diverse former for kostumer, maskering m.m.

Rummet er det fiktive rum, hvori rollefiguren agerer. Rum skal her ikke alene forstås konkretn fysisk, men yderligere kontekstuel rammesættende. Dette fiktive rum skabes primært ud fra en forestilling om rummet, som materialiserer sig gennem rollefigurens fysiske handlinger.


22 Vygotskys ”Let’s play sisters,” hvor to søstre leger søstre, er et eksempel på dette. ”The vital difference in play, as Sully describes it, is that the child in playing tries to be a sister. In life the child behaves without thinking that she is her sister’s sister” (Vygotsky, 1966, s.3)
Sekundært skabes det fiktive rum gennem indretning af det fysiske rum, hvor spillet foregår, og inddragelse af symbolske rekvissiter og scenografi.

Tid er den fiktive tid, hvori forløbet udspiller sig. Den fiktive tid kan være kronologisk fremadskridende, for en stund fastfrosset eller springe frem og tilbage i historisk tid. Den fiktive tid er ikke altid eksplicit, men er ikke desto mindre væsentlig, i og med at den rummer en rammesætning, der markerer, at forløbet i fiktionen er adskilt fra real tid. I børns dramatiske lege ses dette eksempelvis gennem en brug af datid i metakommunikationen omkring rammesætning af forløbet.


10.4. Værdimæssig kodning – den femte dimension
Ud over ovennævnte fire grundelementer er jeg i arbejdet med dette projekts teori og empiri blevet opmærksom på, at der i relation til disse grundelementer altid forekommer værdimæssige valg, der spiller ind på den måde, man vælger at udtrykke de udvalgte grundelementer i de konkrete dramatiseringer.


Det er med andre ord ikke muligt at agere en ikke værdimæssigt kodet fiktion, en mand i almindelighed, et helt neutralt rum eller en handling uden værdimæssig kodning og underliggende motivation. Når børnene i dette projekt spillede roller, hvad enten de foregik i deres egne dramatiske lege eller i dramaaktiviteterne, var det således altid en værdimæssigt kodet rollefigur med bestemte arketyperiske træk og en bestemt værdimæssigt kodet handlingsmotivation. Hvis et barn eksempelvis agerede løve i en leg, kunne dette være en vild og aggressiv løve, en sød og kælen løve eller endda en bange løve. Så vågner løveungerne, de taler med pibende stemmer og logrer med hele kroppen. Der er ingen tvivl om, at de er søde. Nu løber de over og vækker deres sovende løveforældre, der som de autoritære, men kærlige voksne de er, først bliver sure, fordi de sov så godt, men derefter bliver glade og vasker ungerne med poterne. (Bilag 3, s. 19)


Den værdimæssige kodning, som tillægges de forskellige grundelementer i spillet, kan være et uttryk for et bevidst valg og vil hermed kunne italesættes som en del af den løbende metakommunikation omkring fiktionen eller gennem instruktion og litterære forlæg. Den kan imidlertid også forekomme som en ubevist tavs kodning, der både kan tage sit afsæt i internaliserede sociokulturelt indlejrede holdninger, og i den

**Model 21: Værdimæssig kodning af fiktionen**

![Diagram af Model 21: Værdimæssig kodning af fiktionen](image)

Modellen viser, hvordan den værdimæssige kodning af fiktion trækker på såvel det subjektivt oplevede og det sociokulturelt medierede samtidig med at denne værdimæssige kodning spiller tilbage på oplevelsen i realkontekst.

Model 22: Værdimæssig kodning af grundelementerne

Modellen viser, hvordan den værdimæssige kodning af grundelementerne påvirker hinanden.

Den værdimæssige kodning af grundelementet bevirker, at det centrale i spillet ikke er de enkelte rollefigurer og deres handlinger i sig selv, men de værdimæssige kodninger, som de repræsenterer, og som er inspireret af og parallele til værdimæssige kodninger i realkonteksten. Dette betyder, at når børnene som i dette projekts empiri agerer løver, der spiser morgenmad og passer deres unger, så er situationen med løvefamilien kun en ydre ramme for at kommunikere og reflektere over parallele oplevelser fra realkonteksten.

almenmenneskelige problemer kan deltagerne i dramaaktiviteten udvikle en forståelse af såvel sig selv som den anden og den kontext, de er en del af. At spille en løvefamilie, en eventyrlysten prinsesse, der bryder de givne regler, eller en ulykkelig cirkusdirektør, der er efterladt af sine venner, som børnene i dette projekt har gjort, kan altså rumme en oplevelses- og lærings-transfer, der giber langt ud over den umiddelbart eksponerede.

10.5. Den æstetiske fordobling


- at være i og kommunikere i rolle
- at betragte sig selv og de andre i rolle
- At betragte og kommunikere med hinanden ude af rolle.
Model 23: Den kollektive æstetiske fordobling i drama (Astring & Sørensen, 2006, s. 173) efter Søbø (2003)


Den værdimæssigt kodede æstetiske fordobling

Imidlertid rummer den kollektive æstetiske fordobling yderligere en fordobling af alle grundelementer ud fra en såvel subjektiv som sociokulturelt overleveret værdimæssig kodning. Det vil sige, at den
erfaringsbase, som den dramatiske fiktion tager sit afsæt i, er holistisk i kraft af, at den baserer sig på deltagernes oplevelser af at være et menneske i en kontekst. En oplevelse, som er empirisk funderet, i og med den baserer sig på oplevelser i mødet med konkret virkelighed, som er sociokulturelt præget, idet den udspiller sig i en sociokulturel kontekst, og som er subjektiv, i og med den rummer den enkeltes værdimæssige kodning af den oplevede virkelighed. Samtidig er den æstetiske fordobling i dramaprocessen kollektiv, hvilket indebærer, at de enkelte deltageres holistiske oplevelser indgår i en dialog i medieringsprocessen, hvor disse forskellige oplevelser og værdimæssige kodninger spejler, interagerer og komplementerer hinanden i et fælles udtryk, der rummer en mange facetteret forståelse og værdimæssige kodninger af de tematikker, personer, handlinger, tidspunkter og steder, der indgår i den fælles dramatiske fiktion.

Jeg har nedenfor konstrueret en model for den kollektive æstetiske, værdimæssigt kodede og kontekstuel indlejrede fordobling, som foregår i en dramaprocess med i dette tilfælde fire deltagere.

Model 24: Den æstetiske fordobling af de værdimæssige kodninger

Modellen illustrerer, hvordan samtlige deltagere i den dramatiske fordobling bidrager med fiktive indspil, der tager deres afsæt i de enkelte deltageres erfaringer i deres livsverden og i deres for tolkning og værdimæssige kodning af denne.

Deltagerne i denne kollektive æstetiske fordobling i dramaaktiviteten får hermed mulighed for:

- at bearbejde oplevelser gennem dramatisk formsprog
- at udtrykke sig og kommunikere gennem dramatisk formsprog
- at interageres i skabelsen af en fælles fiktion, hvor forskellige fortolkninger, forståelser og værdimæssige kodninger på komplementær vis indgår i en fælles helhed
- at spejle og modificere egne fortolkninger og værdimæssige kodninger i samspillet med de øvrige deltageres fortolkninger og værdisættelser
- at kommunikere med hinanden ude af fiktiv kontekst.

Den viden om sig selv og verden, som reflekteres og kommunikeres i samspillet i den kollektive æstetiske fordobling, bevæger sig hermed fra det kontekstuelte indlejrede og subjektivt kodede gennem det intersubjektive hen imod det almenmenneskelige og eksistentielle.

Selvom den kollektive æstetiske fordobling vil være til stede i alt dramapædagogisk arbejde, vil der i forskellige dramapædagogiske processer være forskel på, i hvor høj grad den enkelte og kollektivet kan eksperimentere med formsproglige udtryksformer, roller og tematikker, og i hvor i høj grad deltagerne kan læse egne forståelser og værdimæssige kodninger ind i fiktionen. I arbejdet med eksternt rettet forestillingsproduktion efter faste manuskripter, hvor hovedvægten er på at performe, vil der eksempelvis

10.6. Dramapædagogik og læring. En opsamling


samme proces. ”In this case, the method is simultaneously prerequisite and product, the tool and the result of study”(Vygotsky, 1978, s.65). Denne dialektik er ifølge dette projekts videnskabsteoretiske afsæt væsentlig og betyder konkreteret til dette projekt for det første, at jeg har valgt at anvende dramapædagogiske metoder, hvor der er rig mulighed for, at børnene gennem skabende og improvisationsbaseret arbejde kan være medskabere af såvel det dramatiske formsprog som de indholdsmæssige tematikker, som dramatiseres. For det andet, at jeg har jeg valgt at arbejde med dramatiseringsformer, hvor børnene indgår i samspil i nærmeste udviklingszone i en art mesterlære, hvor de interagerer med andre aktører, der tilsammen mestrer det dramatiske formsprog på et højere niveau end det enkelte barn hver for sig.

Ved siden af den formsproglige læring rummer selve medieringsprocessen gennem dramatisk formsprog som æstetisk virksomhed, jf. kapitel 6, en række immanente lærlingspotentialer, der bevirker, at aktørerne kan bearbejde oplevelser og erfaringer af både usigelig og umiddelbart tilgængelig karakter, der jf. kapitel 7 indgår i dramatiseringerne på flere samtidige niveauer, hvorved aktøren kan konstruere forståelse for sig selv, den anden og den kontekstuelle verden. En forståelse, som yderligere bliver kvalificeret og perspektiveret i samspillet i den kollektive æstetiske fordoblings komplekse samspil mellem sociokulturelle, subjektive og intersubjektive værdimæssige kodninger og hermed bevæger sig hen imod at have en almenmenneskelig og eksistentielt karakter.

Den læring, som kan udvikles gennem dramatiseringerne, er imidlertid forbundet med de valgte tematikker og de værdimæssige kodninger, deltagerne knytter til disse, både på det ydre og det indre niveau (Bolton 2008). I børns egen dramatiske leg udvælges disse tematikker af barnet selv ud fra en følelses- og erkendelsesmæssig motivation. I dramapædagogiske sammenhænge foregår dette tematiske valg i større grupper og er derfor ofte ledet af dramapædagogen. Eftersom disse tematiske valg har afgående betydning for den læring, som deltagerne kan erhverve sig i fiktionen, er det vigtigt, at dramapædagogen er sig dette valg bevidst. Ikke alene ud fra en betragtning af, hvilken læring dette tema, jf. kapitel 7, umiddelbart kan rumme, men yderligere ud fra en bevidsthed om, hvilke eksistentielle forståelser og værdisætterlser den fiktive tematik kan åbne op for, og hvilke muligheder deltagerne har for at læse egne forståelser ind i disse tematikker.

Lige såvel som tematikken er væsentlig, er den måde, som tematikken bearbejdes på gennem dramaforløbets dramaturgi, det dramatiske formsprog og fordybelsen i de forskellige oplevelsestillstande, af afgørende betydning for deltagernes oplevelses- og lærlingsmuligheder. Den indlevede indstilling rummer mulighed for følelsesmæssig genkendelse og identifikation, mens den performative rummer mulighed for refleksion og kommunikation. Dette betyder, at det dramapædagogiske arbejde for at inndrage begge
aspekter på episk vis skal rumme mulighed for en vekselvirkning mellem indlevede og distancerede tilgange (Allern (2006)). Herudover rummer improvisationsbaseret dramaarbejde, jf. Sæbø (2009), særlig god mulighed for, at deltagerne kan læse egne oplevelser ind i de værdimæssige kodninger og formsproglige udtryk ind i de kollektive dramatiseringer og dermed konstruere forståelse.

**Perspektivering til dette projekts dramapædagogiske indsats**
Med afsæt i ovennævnte beskrivelser af de forskellige oplevelsestilstande i drama, den æstetiske fordobling og læringspotential i det dramapædagogiske arbejde vil jeg derfor i relation til dette projekts dramapædagogiske indsats pege på en prioritering af:

- At arbejde med improvisatorisk procesdrama
- At arbejde med episke dramatiseringsformer, hvor børnene deltager i et kontinuum mellem at opleve og performe, gøre og være, nærvær og distance
- At arbejde med kollektive processer, hvor børnene i grupper qua den kollektive æstetiske fordobling får mulighed for at udveksle erfaringer, spejle sig i egne og andres værdimæssige kodninger og æstetiske udtryksformer og udvikle formsproglige færdigheder og konstruere nye forståelser.
Kapitel 11. Opsamling på de teoretiske analyser

Som beskrevet i kapitel 2 baserer dette pragmatiske forskningsstudie sig på en række hypoteser. Det teoretiske fundament for disse hypoteser er blevet udredt i de foregående kapitler. Som en afslutning på den teoretiske del af afhandlingen vil jeg her opsummere resultaterne af disse teoretiske analyser.

- Læring foregår to gange; første gang som en del af en intersubjektiv praksis, anden gang som en intrasubjektiv internaliseringsproces. Dette implicerer, at en dramatisk legekompetence, som er udviklet i et praksisfællesskab i en dramaaktivitet via en internaliseringsproces, vil kunne overføres til børnenes egen dramatisk leg.

- Dramatisk leg er leg, hvilket implicerer, at det er en frivillig, lystfuld aktivitet, der rummer en legende indstilling.

- Dramatisk leg er æstetisk virksomhed, hvilket for det første implicerer, at aktiviteten reflekterer og kommunikerer gennem æstetisk formsprog. For det andet, at det er en kulturel aktivitet, der overleveres og udvikles i sociokulturelle fællesskaber. For det tredje implicerer det, at den dramatisk leg kan tjene som en æstetisk læringsmåde, hvor cognitive sanselige og følelsesmæssige oplevelser kan bearbejdes, kommunikeres og deles, hvilket giver deltagerne mulighed for at konstruere holistisk subjekt-i-verden-viden.

- Dramatisk leg har en række formsproglige og strukturelle karakteristika, der bevirket, at en kompetent leger for det første har færdigheder inden for ageren i rolle i fiktive kontekster, improvisation, narrativ konstruktion og metakommunikation. For det andet kan indgå i forskellige rollepositioner i legen.

- Dramatisk leg rummer qua dramatiseringen mulighed for interagerende læring på et ydre konkret niveau, et kollektivt fiktivt niveau samt et subjektivt oplevet og værdimæssigt kodet niveau.

- Dramapædagogisk arbejde rummer en æstetisk fordobling af alle grundelementer, hvilket bevirket, at de agerende får mulighed for at spejle, complementere og modificere hinandens oplevelser i og forståelser af verden og hermed konstruere kompleks intersubjektiv forståelse.

- Dramapædagogik og drama deler formsprog og arbejdsmåder, og en dramapædagogisk indsats i børnehaven vil derfor via en internaliseringsproces kunne tjene som redskab til at udvikle dramatisk legekompetence.
**Opsamling**

Der er således teoretisk belæg for, at børnehavebørn via en dramapædagogisk indsats i børnehaven vil kunne udvikle dramatisk formsproglige, narrative, improvisatoriske og metakommunikative færdigheder, som de gennem en internaliseringsproces ville kunne overføre til egne dramatiske lege som en dramatisk legekompetence. Herudover viser de teoretiske analyser, at den skabende mediering gennem dramatisk formsprog repræsenterer en kollektiv og stærkt akkumulativ æstetisk lærepræces, hvor deltagere kan bearbejde oplevelser, følelser og værdimæssige forståelser og reflektere og kommunikere om sig selv, hinanden og verden og udvikle subjekt-i-ven-et-verden-viden.
Kapitel 12. Dialektisk aktionsforskning

Kernen i den empiriske del af dette projekt er et aktionsforskningsstudie, hvor jeg i samspil med en gruppe pædagoger har udviklet og afprøvet et dramapædagogisk design som en nytænkende del af børnehavernes pædagogiske praksis, med det dobbelte mål at bidrage til, at en udvalgt gruppe børn i højere grad blev inkluderet i børnenes legefællesskaber, og at hele børnegruppen fik mulighed for at arbejde med æstetiske læreprocesser med de læringspotentialer, dette kan rumme.

Metoderne til dette forskningsforløb er for det første inspireret af pragmatiske undersøgelsesmetoder, som præsenteret i kapitel 2. For det andet af klassisk og nyere aktionsforskningsmetodologi. Ved at sammenholde disse metodologier har jeg udviklet en dialektisk aktionsforskningsmetode, hvor feltets forandringsinteresse og forskerens forskningsinteresse opleves som lige væsentlige parametre, der står i et dialektisk forhold til hinanden. Jeg vil i det følgende kort gennemgå og diskutere disse inspirationskilder.

12.2. Klassisk aktionsforskning

Ud over at være inspireret af pragmatiske undersøgelsesmetoder ser jeg den empiriske del af dette projekt som et aktionsforskningsstudie og trækker derfor på teorier og metoder fra klassisk aktionsforskning.


The research needed for social practice can best be characterized as research for social management or social engineering. It is at type of action-research, a comparative research on the conditions and effects of various form of social action, and research leading to social action. Research that produces nothing but books will not suffice. (Lewin, 1946, s. 35)

Aktionsforskning kan i dag defineres som en kollektiv demokratisk forskningsproces, hvor deltagere fra praksis indgår som aktive medforskere. Det drejer sig om “en kollektiv undersøgelses- og refleksionspraksis,
hvor alle involverede på én og samme gang skal opfatte sig som undersøgelsesgenstande og undersøgere af den virkelighed, de er fælles om og i fællesskab arbejder på at kvalitetsudvikle” (Duus, Husted, Kildedal, Laursen, & Tofteng, 2012, s. 45).


Aktionsforskning derimod er kendetegnet ved en dynamisk relation mellem forskere og praktikere, hvor begge parter indgår i en fælles eksperimenterende praksis, hvor målet er at udforske et bestemt emne og søge anvendelige løsninger på konkrete problemer (Chemi, 2009).

**Aktionsforskningsprojektet som et fælles tredje**


tjeneste. Tværtimod er al aktionsforskning fra Lewin til i dag iværksat af forskere, som tager deres afsæt i en normativ forståelse og et pragmatisk håb om at arbejde med demokratisk dannelsesprocesser og søge det bedste for de fleste. Normativitet er hermed et uomgængeligt udgangspunkt for al aktionsforskning. "Det er altså et spørgsmål om normativitet: Om at vi som forskere gør os forhåbninger, normsætter og opstiller forestillinger om forskningens betydning for forandring, eller en udvikling hen imod en bedre praksis eller et “fælles bedste” (Duus et al., 2012 s.138).

Aktionsforskeren er således en, der håber, og som aktivt indgår i processer, hvor dette håb kan blive udforsket, udviklet og måske opfyldt.

**Aktionsforskningens ontologi og epistemologi**

Aktionsforskningen ontologi er grundlæggende sammenfaldende med Deweys pragmatiske ontologi, idet man inden for aktionsforskning opfatter verden som ”ufærdig” og forbederlig, forstået på den måde, at mennesket qua sin dialektiske relation til sin kontekst kan indgå i denne med reflekterede handlinger i praksis og herigennem dels erhverve sig ny viden og nye kompetencer, dels være med til at skabe forbedringer. Epistemologisk er aktionsforskning ligeledes rundet af en pragmatisk tænkning, idet læringen i aktionsforskning ses som praksisrettet og eksperimentel. ”Aktionsforskningens epistemologi er praksisorienteret med et stærkt fokus på eksperimenter som afgørende for afprøvning af de potentialer, der aflæses i en ufærdig verden” (Duus et al., 2012,s.103). Formålet med aktionsforskning er således dobbelt, på den ene side retter aktionsforskningen sig mod problemløsning i praksis, på den anden side mod erhvervelse af ny viden, der siden kan tjene som redskab til kommende udviklings-, forandrings- og problemløsningsprocesser.


Erkendelsesprocessen i et aktionsforskningsprojekt foregår således på flere samtidige planer, dels på det direkte eksperimentelle niveau, dels på det processuelle organisatoriske og intersubjektive niveau, hvor
fokus er på, at selve deltagelsen i projektet skal rumme demokratiske læringsmuligheder for alle implicerede deltagere. Vidensproduktionsformer i aktionsforskning er således interaktive, demokratiske, eksperimentelle og situerede i praksis.

Aktionsforskningens berettigelse i forhold til pædagogisk arbejde i dag

Ifølge Svenson (2002) er der to væsentlige grunde til at arbejde med aktionsforskning i dag. For det første rummer aktionsforskning i forhold til mere traditionelle universitetsbundne forskningsmetoder større mulighed for at udvikle innovative tiltag i praksis. Eller som Svensson formuler det: "Forskare har varit bra på at beskriva olika problem, men de har varit sämre på att bidra till konstruktiva lösningar. Det er nämligen inte säkert att nya lösningar växer fram ur ingående problembeskrivningar." (Svensson, 2002, s. 2)

For det andet er der i det hastigt foranderlige hyperkomplekse samfund behov for nye, hurtigere omsættelige forskningsresultater, end det vil være muligt at levere efter den mere langsigtede, enstrangede forskningsoverleveringstradition. Ifølge den klassiske enstrangede tradition spredes forskningsresultater fra et af forskeren udvalgt og belyst genstandsfelt gennem underviserne på professushøjskolerene og videre til studerende, der bringer det med sig til praksisfeltet og herefter tilbage til forskningen igen. Processen fra forskningen foregår, indtil den når ud til praksisfeltet, og kan således strække sig over en lang årrække, hvilket vil kunne medføre, at der kun i begrænset omfang vil finde en overlevering af forskningsresultater sted fra forskningsinstitution til praksis og den modsatte vej.

Erik Laursen (2012) deler ove\nnævnte opfattelse af, at der kan være transferproblemer mellem forskning og praksis, og italesætter det på følgende vis:

En udbredt holdning til dette spørgsmål (Det økonomiske Råds Formandskab 2003) er at "videnskabelig" viden bedst skabes og udvikles i etablerede institutioner som universiteter og sektorforskningsinstitutioner og herfra spredes ud til organisationer, der anvender den i produktivt arbejde. Denne "ud til"-tænkning skaber transferproblemer, da det viser sig at være vanskeligt at etablere effektive forbindelser mellem centrale forskningsenheder (som universiteter) og praksisorganisation. (Laursen, 2012, s. 98) 23

Laursen (2012) italesætter i ove\nnævnte citat en bekymring for, at forskningsinstitutionernes universelle, diskursivt formulerede teorier om praksis kan være svært oversættelige til en konkret, lokal forankret praksis. Jeg deler denne bekymring, idet jeg i mit arbejde som lektor på pædagoguddannelsen gennem

23 Kilden er Laursens og ikke min

12.3. Appreciative inquiry
I løbet af de sidste årtier har aktionsforskningen udviklet sig i forskellige varianter, herunder utopisk aktionsforskning, appreciative inquiry, interaktiv forskning, aktionslæring og design based research. I dette projekt har jeg ud over pragmatisme og klassisk aktionsforskning valgt at lade mig inspirere af appreciative inquiry.

Appreciative inquiry er en nyere aktionsforskningsform, der opstod i midt 80’erne, og som særligt nyder anvendelse inden for organisationsudvikling. Forskningstilgangen vægter grundlæggende de positive elementer frem for det problematiske, både som redskab til udvikling af visioner og design for fremtidige forbedring og som et blik på afprøvningen af disse i praksis. At vægte det positive betyder ikke, at problematiske forhold negligeres, men at hovedvægten er på at anerkende det, der virker og er fremmende for opfyldelse af visionen, frem for det, der virker hæmmende (Mejlvig, 2012). Tænkningen bag forskningstilgangen er, at man som forsker og som medforskere kontinuerligt skal tage sit udgangspunkt i at italesætte de bedste historier og øjeblikke, hvor tingene lykkes, og hvor de involverede har oplevet en forskel. Det handler kort sagt om at lære af sine succeser.

Selv italesættelsen af det positive er en central del af tænkningen bag appreciative inquiry, hvorved forskningsmetoden indskriver sig i en socialkonstruktivistisk diskurs, hvor den sproglige samtale ses som menneskets redskab til at konstruere sin forståelse og sin virkelighed (Gergen & Gergen, 2005). Inden for Appreciative inquiry(AI) mener man således, at den måde, man italesætter sine oplevelser på, vil være konstituerende for dennes resultat. ”I AI arbejdes ud fra metaforen om, at sproget er den lygte, hvormed vi ser vores verden. Dette betyder, at hvis problemerne er det eneste vi sætter ord på, så er problemer også det eneste, vi giver os selv mulighed for at se.” (Berg, 2014, s. 1)
Hvis man fokuserer på problemer, vil problemerne derfor kunne risikere at være det eneste, man opdager, hvilket i sin yderste konsekvens vil kunne betyde, at en forskningsmetode, hvor man vægter at tage sit
afsæt i problematiske forhold og problembeskrivelse, for det første vil kunne give misvisende resultater, for det andet vil være uegnet til at finde innovative løsninger, der vil kunne forbedre praksis. Appreciative inquiry henter ifølge Cooperrider (2011) sit belæg i en række forskningsområder, der alle beskæftiger sig med den betydning, som menneskets egen værdibaserede forståelse har for konstruktionen af den virkelighed, som det er en del af. Det drejer sig blandt andet om undersøgelser af:

- Placeboeffekt, hvor det er selve overbevisningen om en behandlingsforms effekt, der skabe denne.
- Rosenthal-effekten, som påviser, at menneskets forforståelse og overbevisning i relation til en problematik er med til at skabe denne.
- Positiv psykologi, der beskæftiger sig med, hvordan positive tanker kan være styrende for vores handlinger og vores forståelse af verden.
- Den heliotropiske hypotese, der handler om, at mennesket drages mod lyse og positive samspil, på samme måde som blomster vender sig mod solen for herigennem at høste nærings (Mejlvig, 2012).

Som ved øvrig aktionsforskning retter appreciative inquiry sig mod at afsøge og afprøve forandringsmuligheder i praksis. Processen beskrives som firedelt med følgende delelementer, der indgår i en cirkulær proces.

- Opdagelse; hvad opleves som positivt og livsgivende i organisationen?
- Drøm; hvad kunne blive endnu bedre ud fra opdagelsen?
- Design; hvordan kan dette ske? Handleplan for en forandring
- Skæbne; hvordan virker det i praksis? Afprøvning af handleplan, hvad kan læres i denne proces, ny opdagelse, ny drøm etc. (Cooprrider, Stavros, & Whitney, 2011)

12.4. På vej mod dialektisk aktionsforskning


Jeg er enig i Hildebrand's (2008) pragmatiske tilgang og har i dette projekt på dialektisk vis på den ene side ønsket at tage mit afsæt i og agere ud fra egen forskningsinteresse og hermed lajet denne påvirke mine medforskere, mens jeg på den anden side løbende i processen i samspil med pædagogerne som medforskere har lajet deres motivation og interesse påvirke mine handlinger og holdninger og hermed hele den kollektive eksperimentelle praksis.


Model 25: Det dialektiske samspil mellem forsker, praktiker og udforsket emne

![Dialektisk samspil diagram]

Modellen viser det dialektiske samspil mellem deltagere fra praksis, forskeren og udforsket emne, der leder til ny viden.

---

Dialektisk aktionsforskning er således en aktionsforskningsmetode, der tager sit afsæt i såvel forserens forskningsinteresse som praktikerens udviklingsinteresser og det udforskede emne, hvor der er et dialektisk samspil mellem alle dele af denne triade.

I dette projekt har jeg ud over pragmatisme og klassisk aktionsforskning yderligere valgt at lade mig inspirere af appreciative inquiry, idet metoden for det første opererer med en egentlig designudviklingsfase, hvilket modsvarer den mangel, som jeg i kapitel 2 italesætter i relation til den pragmatiske forskningsmetodologi som beskrevet af Hildebrand (2008). For det andet ser jeg det positive grundsyn ved appreciative inquiry som et særlig pædagogisk greb, der i dette projekts kontekst har medført et gennemgående blik, hvor fokus rettes mod succeser og ikke nederlag, imod alt det, der virker og opleves som konstruktivt, livgivende og positivt. Selve tænkningen bag det at fokusere på italesættelse af succesoplevelser og sejre frem for nederlag og problemer har jeg inddraget som en gennemgående tænkning både i relation til min rolle som projektleder, som deltager i fællesskabets måde at italesætte det oplevede på samt i pædagogernes måde at arbejde med børnegruppen.

Jeg tillader mig derfor i dette projektets dialektiske aktionsforskningsmetode at trække på alle tre inspirationskilder, idet jeg anser dem som grundlæggende komplementære.

- Fra pragmatismen henter jeg den grundlæggende forskningsmetodologi.
- Fra appreciative inquiry henter jeg den positive italesættelse af succesoplevelser.
- Fra klassisk aktionsforskning henter jeg intentionen om at skabe et ligeværdigt fælles tredje-fællesskab med deltagerne, der som medforskere skal have demokratisk indflydelse på og ejerskab til den eksperimentelle praksis og de formative evalueringer.

Metodekritik
Selvom dialektisk aktionsforskning som ovenfor beskrevet rummer en række potentialer i forhold til at forske i tæt samspil med praksis, rummer metoden også visse udfordringer. En af de klassiske indvendinger går på, at aktionsforskning, jf. Hawthorne-effekten, altid virker, i og med deltagelsen i forandringsprocessen stemmer deltagerne positivt over for forandringens resultat (Fuglsang & Olsen, 2004). Hawthorne-effekten er kendt fra en række forsøg i Chicago 1924-33, som viser, at selve det, at der blev skabt en dialogbaseret forandring, bevirkede, at deltagerne i eksperimentet umiddelbart vurderede eksperimentets resultat som positivt. Denne effekt aftog dog efter et stykke tid, hvorefter deltagerne igen fik et mere kritisk syn på


Endelig kan forskerpositionens normative involvering ses som en ikke ubetydelig bias, idet denne involvering ikke vil kunne undgå at påvirke de processer, som forskeren indgår i. Aktionsforskere er sig dette forhold helt bevidst, idet målet med aktionsforskningen ikke er at søge neutral eller objektiv viden, men at afsøge kvalitative forandringer i praksis. Aktionsforskeren vedkender sig således sin indflydelse i forskningsprocesen som en, der støtter op om forandringsprocesser og nærer “forhåbninger” for dennes resultat (Duus, Husted, Kildedal, Laursen, & Tofteng, 2012, s. 138). Ifølge såvel pragmatisk teori (Dewey 2005) som hermeneutisk videnskabsforståelse (Pahuus 2008) er den neutrale forskerposition, jf. kapitel 2, i øvrigt en umulighed. Vi er som subadjeter ikke alene situeret i en given kontekst, vi er yderligere forbundet med denne i en konstant hermeneutisk fortolkningsrelation, hvor vi i dialog med genstandsfeltet i stadige cirkulære søgeprocesser udvikler forståelse for os selv og verden. At være involveret er således et umøgeligt vilkår ved ikke alene aktionsforskning, men yderligere ved hele vores væren i verden, et vilkår, som nødvendiggør bevidsthed om og italesættelse af forforståelse og overordnede forandringsmål. At italesætte dette ændrer ikke den grundlæggende involverethed, men det muliggør en kritisk analyse af de indsamlede data. Selv har jeg i dette projekt arbejdet med en kritisk analytisk tilgang, hvor jeg har sammenholdt flere systematiske dokumentations- og analyseformer i en triangulering af metoder. Målet har været herigennem at kaste et kritisk refleksivt blik på den praksis, jeg har været en del af, og afsøge
tegn på udviklingsbevægelser, som er sammenfaldende for alle undersøgelsesformer og hermed må anses for i dette projekts kontekst at være reliable.

12.5. Pædagogen som medforsker og samspillet med forskeren


Selv havde jeg valgt at varetage denne balance mellem projektledelse og deltagerindflydelse ved at afholde en række seminarer for de deltagende pædagoger indledningsvist og midtvejs i projektperioden. På disse kursusdage drøftede vi det teoretiske afsæt, det dramapædagogiske design og forskellige observationsformer. Herudover var der indlagt kurser, hvor jeg underviste pædagogerne i praktisk dramaarbejde, herunder æstetiske virkemidler som fortælling, dukkespil og lærer-rolle-arbejde. Endelig var der indlagt tid til, at pædagogerne og jeg i fællesskab kunne arbejde interaktivt og kreativt med udformning af de konkrete dramapædagogiske forløb. Ud over disse weekendseminarer indgik der ugentlige evalueringer- og planlægningsmøder i forbindelse med de konkrete dramapædagogiske forløb. Det var mit mål, at hele projektet gennem disse indledende kurser og den efterfølgende praksis skulle udvikle sig til at blive et fælles tredje, hvor alle involverede parter indgik med lige stor motivation, og hvor alle var enige om de grundlæggende strategier om at arbejde ud fra projektets teoretiske afsæt i en appreciative inquiry-inspireret dramapædagogisk praksis imod nogle fælles pædagogiske mål. Som projektleder var jeg derfor meget optaget af at søge at skabe en samarbejdsform, hvor pædagogerne kunne føle sig trygge i situationen og turde eksperimentere under sikker forvisning om, at det øvrige personale og jeg som projektleder til hver en tid ville bakke dem op. For at sikre denne kreative og tillidsfulde arbejdsform har både jeg og de involverede pædagoger med afsæt i appreciative inquiry arbejdet med et konsekvent anerkendende blik, hvor succeser og forhåbninger italesættes, både internt i personalegruppen og i det dramapædagogiske arbejde med børnene. Denne anerkendende tilgang blev præsenteret og italesat på de
indledende møder og kurser og var løbende en rettesnor både i det praktiske dramapædagogiske arbejde og i arbejdet med de formative evalueringer og de fremadrettede planlægningsmøder.


I praksis viste det sig imidlertid, at min intention om at skabe et fælles tredje fællesskab kun delvist blev opfyldt. I børnehave B var de tre deltagende pædagoger gennemgående i hele forløbet, og alle deltog lige aktivt i udvikling og gennemførsel af de dramapædagogiske forløb, hvorved projektet udviklede sig til at blive et fælles tredje for alle implicerede parter. I børnehave A var der imidlertid en rollefordeling, hvor en enkelt pædagog var hovedansvarlig for alle dramaforløb, og hvor de øvrige pædagoger hovedsageligt deltog som medhjælpere. Dette bevirkede, at den gennemgående dramaleder var meget engageret i hele projektperioden, mens de øvrige pædagogers engagement særligt i de indledende faser var svingende. Disse pædagoger udtalte i efterfølgende interview, at de ikke havde kunnet se meningen med projektet, før vi over halvvejs i forløbet: "C: Ja, jeg har haft svært ved at forstå det, hvad er det vi skal, og det var ikke bare med resultatet, men også at have blik for, hvad der skete i processen. Men så her til sidst, ja så har jeg jo godt kunne se det, når vi kigger på børnene og alt det der er sket." (Bilag 12, s. 63). At den ene pædagog var gennemgående leder, blev imidlertid ikke opfattet som problematisk af de øvrige pædagoger, som følgende citat understreger: "M: Syntes I det har været et problem, at det primært har været A, der har stået for forløbene? B: Nej tværtimod, jeg syntes det har været rigtig godt, at A har været med. Det har været trygt for os andre, fordi du har styr på det." (Bilag 12, s. 63).

Det var heller ikke mit eget indtryk, at det påvirkede det dramapædagogiske arbejde i negativ retning, at det primært var denne ene pædagog, der virkede som igangsætter af dramaaktiviteterne, da hun både var meget engageret og havde en videreuddannelse i og en række æstetiske kompetencer indenfor
dramapedagogisk arbejde. Min oprindelige intention om, at samarbejdet med pædagogerne som et kollektiv og mig som projektleder skulle have karakter af et fælles tredje, lykkedes imidlertid ikke i institution A, hvor den gennemgående pædagog og jeg indgik i et tæt samspil omkring projektet, mens de øvrige pædagoger deltog som mere perifere samarbejdspartnere.
Kapitel 13. Forskeren som reflekterende praktiker


The external researcher tries to find truthful ways of looking through the window of rooms occupied by teachers and learners, the reflective practitioner looks instead for the most effective and ethical ways of living in the room with other teachers and learners. (Neelands, 2006, s. 18)

Dette projekt skriver sig ind i denne tradition, idet jeg tillader mig at betegne mig selv som erfaren praktiker inden for dramapædagogisk arbejde, der med mere end 30 års praktisk erfaring som skuespiller, dramapædagog og lektor i drama har beskæftiget mig indgående med drama som kunstnerisk udtryksform og pædagogiske metode. Ud over arbejde med det praktiske dramaarbejde har jeg gennem masteruddannelse i æstetiske læreprocesser og dramapædagogik og udarbejdelse og udgivelser af en række æstetik-teoretiske skrifter igennem de sidste 10 år på den teoretiske front udforsket relationen mellem de mere teoretiske aspekter af det dramapædagogiske felt.

**Metodekritik**

Fordelen ved som dramapædagogisk forsker at arbejde som reflekterende praktiker er, at forskeren qua sit indgående kendskab til feltet og sin fænomenologiske tilstedeværelse i centrum for de dramapædagogiske processer får en sanselig og følelsesmæssig 1. persons-oplevelse af ikke alene, hvordan de igangsatte processer tager sig ud, men yderligere hvordan de føles og opleves i øjeblikket (Rasmussen, 2013).

Dette kan gøre sig gældende, hvad enten forskeren agerer som leder af eller deltager i de dramapædagogiske forløb. For et flygtigt og processuelt fag som drama, der udspiller sig i nuet i tid og rum, og som kun kan fastholdes i stærkt reduceret form, kan denne centrerede direkte oplevelse spille en afgørende rolle for forskerens forståelse, beskrivelse og analyse af det, som kun kan fornemmes i det direkte intersubjektive samspil i dramaprocessen.

At forske i egen praksis er imidlertid ikke uproblematisk. For det første rummer 1. persons-perspektivet en ikke ubetydelig risiko for kun at se det, man habituelt er indstillet på at se. For det andet rummer dette perspektiv, at man ikke samtidigt kan se processen udefra, og at der derfor kan opstå blinde pletter, der ikke opdages eller italesættes. Endelig kan den reflekterende praktikers handlinger være præget af en viden-i-handling-tilgang, der kan fremstå tavs, og derfor være problematisk at fremanalysere i forbindelse med evalueringer af praksis (Walkerden, 2007).

At udfordre det habituelle og udtrykke den indbyggede selvfølgelighed og tavse viden kræver et distanceret blik på egen praksis, hvor man forsøger at sætte egen forforståelse i parentes og se praksissen som på ny. Udfordringen for mig som reflekterende praktiker har ud fra denne tænkning for det første været at finde en måde at se det, som for mig virker indlysende og derfor ikke tiltrækker sig min reflekterende bevidsthed. For det andet at finde en måde at fremskrive dramaprocesserne, som indfanger den æstetiske og kropslige dimension, og for det tredje at finde måder til at analyseret det indsamlede materiale på, der involverer en systematik, der skaber en distance til det umiddelbart oplevede.
Som metoder til dette har jeg valgt at arbejde med feltnoter og videoobservationer, som jeg siden for at fastholde den æstetiske dimension har omskrevet i narrativer, som jeg efterfølgende gennem en hermeneutisk analyse har belyst fra forskellige udvalgte perspektiver.

**Model 26: Undersøgelsesmetoder i forbindelse med den dramapædagogiske indsats**

Modellen viser, de underordnede metoder jeg som reflekterende praktiker har arbejdet med

Med afsæt i forskerpositionen som reflekterende praktiker har jeg som vist i ovenstående model indgået i det praktiske dramaarbejde som deltagende observatør, både som igangsætter og som deltager af de konkrete dramapædagogiske forløb. Herefter har jeg evalueret den dramapædagogiske indsats ud fra en triangulering hvori der er indgået interview med pædagoger og børn og analyser af forløb, og observationsskemaer. Disse forskellige metoder vil i det følgende blive drøftet hver for sig.

**13.2. Deltagende observatør**

Som en del af min rolle som reflekterende praktiker har jeg i lange perioder indgået som deltagende observatør, idet pædagogerne i hovedparten af de dramapædagogiske forløb har været hovedansvarlige for både den konkrete planlægning af og den praktiske gennemførsel af det dramapædagogiske arbejde. Ifølge Winston (2006) er forskerpositionen som deltagende observatør særligt velegnet som en del af
pædagogisk forskning, idet forskeren gennem deltagende observation får mulighed for at:

- samle såvel verbale som nonverbale data
- få et intimt og uformelt forhold til deltagerne, der gør, at deltagerne vil agere mere frit i samspillet med forskeren
- være fleksibel og mindre bunden af på forhånd fastlagte forskningsmetoder, der vil kunne forhindre forskeren i at se og forfølge det uventede i observationssituationen.

Den deltagende observatør kan ifølge Fangen (2010) indtage en position i et kontinuum mellem på den ene side at være minimalt deltagende, hvilket vil kunne gøre det vanskeligt at opfange og forstå interne stemninger og koder, til på den anden side set at være fuldt deltagende på lige fod med de øvrige deltagere, eller som Fangen udtrykker det ved at “go native”, hvilket omvendt vil kunne rumme en fare for at blive så involveret i de interne processer, at det bliver vanskeligt at se de overordne mønstre (Fangen 2010).

Når du skal benytte deltagende observajon som forskningsmetode, må du finne gode måter å kombinere det to handlingsprincippene på. Du kan nedtone din observasjonsrolle ved å gå inn i så tett samhandling med dine forskningssubjekter som muligt eller i yderste konsekvens blive en del av dem (“go native”) (...)På den andre siden kan du nedtone din deltakerrolle ved å gå helt inn i rollen som observatør. I så fall vil du ha vanskel for å forstå kommunikasjonen og de interne koderne deltakerne imellem (Fangen, 2010, s. 29)

I forhold til Fangens to yderpunkter i arbejdet med deltagende observation vil jeg tilføje et tredje niveau, hvor deltageren påtager sig en ledende rolle i forhold til sine forskningssubjekter. Dette kan ses i en række drama- og legeforskningsprojekter, hvor forskeren indgår i en ledende rolle i drama/legeaktiviteten ved eksempelvis Peter (2009) og Knutsdotter Olofssons (1990, 2011). Med denne tilføjelse kan deltagelseskontinuitet optegnes således:

Deltagende observatørmuligheder:

1. Observere udefra
2. Observere med et minimum af deltagelse
3. Observere med aktiv ligeværdig deltagelse
4. Observere med en ledende position i aktiviteten.
I dette forskningsprojekt har jeg i de indledende forløb selv indgået som leder af dramaforløbene og har således deltaget i position 4, mens jeg i de øvrige forløb har deltaget som medspiller i position 3. Jeg har således indgået i et 1.persoons-perspektiv i forhold til rollerne som leder og deltager, samtidig med at jeg i et 2. persons-perspektiv har kunnet observere børnenes og pædagogernes sammenspil som en integreret del af disse positioner.

Ud over observationsposition har jeg i dette projekt erfaret, at deltagerindstilling har afgørende betydning for udfaldet af den proces, man indgår i, idet man som voksen-deltager i et sammenspil med børnene qua sin indbyggede status kan påvirke sammenspillet i et kontinuum fra negativ til positiv retning. At være neutral er ikke en mulighed. Jeg oplevede eksempler vis situationer, hvor pædagogen indgik med en skeptisk attitude og kun nødtvunget deltog i de fælles improvisationer (Bilag 9, s. 49). Dette havde afsmittende effekt på de deltagende børn, der på grund af pædagogens negative indstilling selv blev usikre på egne agend i dramaaktiviteten, hvorimod den positivt indstillede voksen-deltager kunne bakke op om igangsætteren og børnene og være med til at skabe en legende og tillidsfuld atmosfære, hvor børnene følte sig anerkendt og trygge. Som en konsekvens af dette var jeg meget bevidst om at indgå i alle dramaforløb med en udelt positiv og supporterende indstilling, der på grund af pædagogens negative indstilling selv blev usikre på egen agend i dramaaktiviteten, hvorimod den positivt indstillede voksen-deltager kunne bakke op om igangsætteren og børnene og være med til at skabe en legende og tillidsfuld atmosfære, hvor børnene følte sig anerkendt og trygge. Som en konsekvens af dette var jeg meget bevidst om at indgå i alle dramaforløb med en udelt positiv og supporterende indstilling. Denne indstilling har givet vis været med til ikke alene at påvirke de processer, jeg indgik i sammen med børn og pædagoger, men yderligere det, jeg så og oplevede i den konkrete situation.

Metodekritik
Fordelen ved at arbejde som deltagende observatør har været, at jeg herigennem har fået mulighed for som insider at opleve igangsætterrollen og sammenspillet med børnene. Samtidig har denne insiderrolle givet mig mulighed for aktivt at deltage og støtte op om børnenes kreative udforskning og formsproglige tilegnelse, hvor jeg har anvendt min viden og mine færdigheder inden for dramapædagogisk arbejde som reflekterende praktiker i praksis.

Ulempen ved rollen som deltagende observatør var, at jeg på grund af min tilstedeværelse som en engageret deltager i den sanselige og æstetiske her og nu-fornemmelse af den dynamiske helhed kunne have svært ved at fokusere på enkelte børns agen. Samtidig var det grundet gruppe- og rumstørrelse kun muligt for mig at observere det, som udspillede sig inden for mit blik rækkevidde. Hermed opstod uvægerligt en række blinde vinkler.
For at kompensere for dette anvendte jeg i en række forløb et stationært videokamera, hvor jeg optog dramasekvenserne i et 3. persons-perspektiv. Videoen havde imidlertid den samme svaghed, som blikket kan have, at det kun er rettet mod ét sted, og da børnene og pædagogerne i dramaaktiviteten bevægede sig meget rundt i rummet, var der dels mange blinde vinkler, dels perioder, hvor børnene var helt ude af billedet. Imidlertid var der også brugbare optagelser, som i analysefasen viste sig at være meget anvendelige som supplement til mine feltnoter.

**Narrativ dokumentation**

Med afsæt i de observationer, som jeg indhentede som reflekterende praktiker og deltagende observatør, har jeg efterfølgende ønsket at analyseres det dramapædagogiske design med henblik på at undersøge, om designet indfriede de lærings- og udviklingsmål, som var opstillet for dette. For at få en datamængde, som var håndterlig, havde jeg udvalgt fire konkrete dramaforløb fra de fire hovedfaser i projektforløbet, som jeg i første omgang med afsæt i feltnoter og videotransskriptioner har fremskrevet som en række narrative praksisfortællinger, for i anden omgang at lade disse narrativer blive gjort til genstand for en hermeneutisk analyse. Inspirationen til at fremskrive praksis i narrative form er dels hentet hos Lindqvist (1995), der på inspirerende vis i sin doktorafhandling som et gennemgående element anvender narrative praksisfortællinger. Herudover er jeg inspireret af fænomenologen Max Von Manen (1990), der selv anvender og er varm fortaler for en narrativ fremskrivningsform. Ifølge Von Manen (1990) kan den narrative rekonstruktion gengive en oplevelse i sin fylde med de sanselige og emotionelle indtryk, som indgår i oplevelsen på en måde, så fortællingen på den ene side på nærvarerne refererer til en konkret hændelse, mens den samtidig qua den æstetiske forms distance løfter den konkrete oplevelse fra det subjektive og konkrete til yderligere at omhandle noget intersubjektivt og generelt. “The paradoxical thing about anecdotal narrative is that it tells something particular while really addressing the general and universal.” (Manen, 1990, s. 120). Der kan således ses et sammenfald mellem de narrative praksisfortællinger og den dramatiske udtryksforms dialektik mellem nærvar og distance, jf. kapitel 9. Samtidig rummer den narrative fremskrivnings æstetiske form, jf. kapitel 6, mulighed for at udtrykke stemninger og følelser på en måde, så disse som stemninger og følelser kommunikeres direkte til læserens imagination, sanseapparat og følelser. Hermed gør den narrative form det muligt at læse praksisfortællingen med en meddigtende og medrefleksionende immanent fordobling. Den narrative

---

25 I bilagene indgår yderligere tre praksisfortællinger, som er inddraget i mindre omfang i enkelte afsnit af afhandlingen, men som ikke indgår i hovedanalyserne. Analyse modellerne er konstrueret undervisning og var i første udgave så omfattende, at de var uhåndterlige. Det er de endelige analysemodeller som indgår i bilagsmaterialet.
rekonstruktion kan således tjene som en på samme tid indleve som distanceret refleksions- og dokumentationsform.

**Analyse af praksisfortællingerne**


Ud over at undersøge det dramapædagogiske forløbs lærings- og udviklingspotentiale har jeg yderligere ønsket at undersøge, om disse læringspotentialer i et eller andet omfang havde gennemslag i praksis. I arbejdet med at afsøge og dokumentere dette stødt jeg på en række metodiske problemer, som jeg vil drøfte i det følgende.

13.3. Om registrering af læring

Målgruppen for lærings- og udviklingsprocesserne har været dobbelt; for det første har det været en særligt udvalgt gruppe børn, projektets fokusbørn, der ved projektstart havde en marginaliseret rolle i børnegruppens egne legefællesskaber, for det andet har det været de inddragede børnegrupper som kollektiv. Det overordnede mål med de dramapædagogiske forløb var, at de skulle repræsentere en inkluderende praksis, som var god for alle de deltagende børn og særlig god for projektets fokusbørn. Det vil sige, at der skulle være lærings- og udviklingsmuligheder for hele børnegruppen, samtidig med at der skulle være særlig mulighed for, at vores udvalgte fokusbørn kunne blive inkluderet i den kollektive dramaprisisk i børnegruppen og udvikle dramatisk legekompetence. Hensigten var således, at

26 Analyse modellen kan eksempelvis ses på bilag 4,

Problemet i forhold til at registrere denne dobbelte læring er imidlertid, at den i første omgang fremstår tavs som en tanke, der repræsenterer en ændring i tidligere opfattelser og forståelser. Dette er et klassisk dokumentationsproblem i forhold til undervisning, der har ført til allehåndes evalueringsmetoder og test for at undersøge, hvad barnet har lært, med de indbyggede forcer, men også blinde punkter, som disse tests alle rummer.


I forhold til arbejdet med børnehavebørn står man som forsker imidlertid over for en række metodologiske problematikker. At undersøge læringen gennem børnenes standpunktskarakterer som i DICE og ”Mute those Clames” er ikke relevant i børnehaven, ligesom udvikling og afprøvning af individuelle tests for denne målgruppe rummer en række problematikker. For det første vil barnet som oftest have brug for pædagogens støtte og vejledning undervejs i testen, hvilket kan rumme en ikke ubetydelig fejlkilde, for det andet vil en metode som kontrollerede laboratorieforsøg, hvor barnet skal løse en opgave alene, rumme en betydelig fejlkilde i forhold til barnets reelle kompetence, idet barnet ifølge Vygotsky altid er længere fremme i udvikling i det sociale og kulturelle fællesskab, end det er på egen hånd (Vygotsky, 1978). Endelig er gængse skriftsprogligt uformede spørgeskemaundersøgelser ikke relevante for min målgruppe, der hverken kunne læse eller skrive på egen hånd. Disse metodologiske problemer har forekommet så massive, at megen dramapædagogisk forskning helt har afholdt sig fra at inddrage denne målgruppe. I forbindelse med DICE-projektet, som har en målgruppe på børn i alderen 13-16 år, argumenterer forskergruppen f.eks. for valget af netop denne målgruppe ud fra, at man ikke kan lave reliable spørgeskemaundersøgelser med
mindre børn. Forskerne udtrykker det således, ”questionnaires are not reliable with very young children” (DICE 2010, s. 27).

En alternativ metode, som med Smilansky (1990) har nydt udbredelse i relation til at undersøge læringen i børns dramatiske leg, har været at etablere forsøgssituationer, hvor der arbejdes med at udsætte en børnegruppe for en bestemt intervention og derefter i en kontrolleret legesituation registrere, hvilken betydning denne intervention har haft i forhold til en række på forhånd fastlagte målbare parametre. Disse observationer har karakter af laboratorieforsøg, men foregår dog som oftest i den vante praksis i institutionen og med børnenes vante legekammerater. Fordelen ved en sådan tilrettelagt observation er, at de forskellige observationer bliver meget sammenlignelige, da konteksten hver gang er den samme. Hertil kommer, at situationen er forholdsvis enkelt at observere, da børnegruppen leger i et bestemt fastlagt legeområde med observatører placeret i udkanten af dette. Ulempen er imidlertid, med reference til Lewin (1946), at konteksten netop er isoleret fra børnenes egen hverdagspraksis, og at overførbarheden til denne praksis således ikke kan måles i arbejdet med disse observationsmetoder. I forhold til mit projekt, hvor jeg ønskede at undersøge, hvorvidt fokusbørnene som en internaliseret læring på egen hånd kunne bringe erfaringer med sig fra dramaundervisningen til egne legefællesskaber, uafhængig af tid og sted, vil en måling af, hvordan børnene agerede i det umiddelbare og direkte samspil, som indgår i interventionen, ikke være tilstrækkeligt.

Endelig er der i dramapædagogisk forskning tradition for, at forskeren underbygger sine læringsevalueringer med dramapædagogens egen efterfølgende evaluering af forløbet (Bolton, 2008), en metode, som også anvendes i forskningssammenhænge i relation til drama i børnehaven (Pecaski, 2008). Dette rummer som tidligere diskuteret en række indbyggede fordele, idet dramapædagogen qua sin deltagelse og engagement har en førstehåndstilværelse af læringssituationen og af, hvilke resultater der opstår af læringen. Imidlertid rummer denne praksis også metodiske svagheder, idet dramapædagogen kan risikere at være så involveret i processen, at vedkommende kan have svært ved samtidig på distanceret og refleksiv vis at vurdere denne. Denne metode kan derfor sjældent stå alene.

Ud fra ovennævnte refleksioner har jeg i dette projekt valgt at dele min undersøgelse op i to dele. En med hovedvægt på kollektivet, en med hovedvægt på fokusbørnene.

**Kollektivets læring**

For at registrere kollektivets læring har jeg for det første anvendt semistrukturerede interview med pædagoger og børn. I interviewene med pædagogerne har jeg ladet pædagogerne fortælle bredt om den

13.4. Strukturerede observationer

Fokusbørnene
I min undersøgelse af fokusbørnene var jeg yderligere optaget af, om vi kunne registrere tegn på, at der havde fundet en internaliseringsproces sted, som havde medført, at der havde været en udvikling i børnernes legekompetence og deltagelsesmuligheder i institutionens legefællesskaber.

For at registrere disse udviklingstegn arbejdede pædagogerne, der som medforskere hver havde ansvar for at observere et-to af disse børn, dels som deltagende observatører i dramaforløbene, dels som ikke deltagende observatører i relation til børnenes egne lege. Pædagogerne anvendte i deres observationer en registrantmodel, som jeg havde udarbejdet til formålet. Observationerne var strukturerede, dvs. at observatørens fokus var rettet mod en række på forhånd udvalgte specifikke parametre, som efterfølgende blev registreret i et registreringsskema. Inden for sociologien anvendes en sådan struktureret observationsmetode, hvor man i specifikt udviklede registrantmodeller noterer f.eks. antallet og retningen af sociale kontakter mellem mennesker. Disse indsamlede data har kvantitativ kvalitet og anses for at være objektive målekriterier (Andersen, 2003).

Også inden for legeforskning har en sådan struktureret observationsmetode været anvendt. Smilansky & Shefatya (1990) har således arbejdet med en registrantmodel i relation til børns dramatiske leg, hvori de søger kvantificerbare registreringer af, i hvor høj grad de observede børn anvender:

• Imitative role-play
- Make-believe with regard to objects
- Verbal make-believe with regard to actions and situations
- Persistence in role-play
- Interaction
- Verbal interaction (Smilansky & Shefatya, 1990, s. 21).


<table>
<thead>
<tr>
<th>barnets lege i legegruppen ses</th>
<th>Slet ikke</th>
<th>I lav grad</th>
<th>I middel grad</th>
<th>I høj grad</th>
<th>Noter og kommentarer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Færdigheder i at lade, som om ting og rum er noget andet</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Færdigheder i at lade, som om det selv er en anden</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Færdigheder i at konstruere narrative sammentænke</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Færdigheder i at improvisere give og tage</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Færdigheder i at metakommunikere om legen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Eftersom den dramapædagogiske indsats yderligere var rettet imod at styrke fokusbørnenes position i børnegruppens egne legefællesskaber, var børnenes positioner i den dramatiske legs sociale hierarki væsentlig. For at vurdere, hvorvidt der skete en udvikling i fokusbørnernes positioner, udarbejdede jeg endnu en registrantmodel, der fokuserer på registrerbare tegn på deltagerernes forskellige rollepositioner i den dramatiske leg. Disse kan med afsæt i kapitel 7 opdeles på følgende vis:

- Instruktør, der leder legen
- Spiller, der indtager en væsentlig rolle med stor medindflydelse
- Statist, der indtager en mindre væsentlig rolle med lidt medindflydelse
- Tilskuer, der indtager en marginal rolle uden medindflydelse.

Med henblik på at registrere dette observerede pædagogerne fokusbørnene ud fra nedenstående registrantmodel, hvor de forskellige rolledispositioner, som barnet indgår i i den dramatiske leg, kvantificeres i et kontinuum fra slet ikke til i høj grad. Nedenstående er et uddrag, og det fulde skema kan ses på bilag 22.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Barnets rolle i legegruppen</th>
<th>Slet ikke</th>
<th>Lav grad</th>
<th>Middel grad</th>
<th>Høj grad</th>
<th>Noter og kommentarer</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Barnet deltager som tilskuer</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Barnet deltager som statist</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Barnet deltager som spiller</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Barnet deltager som instruktør</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Metodekritik
Fordelen ved at arbejde med strukturerede observationer, der noteres og kvantificeres i en registrantmodel, er den indbyggede systematik, der gør det muligt at undersøge udklingstendenser over tid inden for nøje afgrænsede fokuspunkter. Samtidig bliver det muligt at sammenholde forskellige børns ageren i de forskellige delperioder og analytisk at fremskrive eventuelle sammenfaldende eller divergerende tendenser i det observerede. For at kunne sammenligne registreringer foretaget af forskellige personer er det imidlertid væsentligt, at alle har en sammenfaldende opfattelse af de enkelte delkategoriers betydning. For at udvikle en sådan fælles forståelse valgte jeg på de indledende møder og kurser at indlægge dialoger, hvor de involverede pædagoger og jeg som projektleder i fællesskab diskuterede, eksemplificerede og operationaliserede de analytiske kategorier. Selvom disse strukturerede observationer hermed tilstræber en neutral kvantificering, skal de dog ikke ses som objektive data, idet de som al anden observation ifølge dette projsksvidenskabsteoretiske afsæt er foretaget af en bestemt person, situeret i en bestemt historisk og kulturel kontekst og præget af denne persons optik. Observationerne er således stadig kvalitative, men med anvendelse af en kvantitativ systematik, der gør dem mere sammenlignelige og åbne for en validering af andre medforskere.

Ulempen ved denne observationsmetode er, at der udelukkende fokuseres på bestemte delaspekter af den observerede situation, hvorfor andre betydningsfulde faktorer ikke registreres. For at kompensere for dette tilføjede jeg i dette projekts registrantmodel et særligt felt, hvor det var muligt for observatørene at notere supplerende observationer ned.

En anden ulempe kan være, at registreringen som nævnt altid vil være et udtryk for observatørens subjektive mening i øjeblikket. For at kompensere for denne subjektive bias gennemgik pædagogerne og jeg på fælsemøder observationerne samlet for herigennem at inddrage supplerende perspektiver, som efterfølgende kunne blive indføjet i observationsmaterialet. Selvom vi således søgte at dele vurderingerne og diskutere disse, var også vores kollektive vurderinger intersubjektive, og registreringerne fremstår således ikke som positivistisk evidente, men som kvalitative. Ikke desto mindre virkede selve registreringsformens systematik anvendelig som et redskab til at distancere sig fra den indbyggede involverethed og se med kritisk refleksive blikke på det indsamlede materiale.

13.5. Semistructurerede kvalitative forskningsinterview
Ud over forskellige observationer har jeg anvendt semistructurerede fokusgruppeinterview som en metode til at inddrage pædagogernes vurderinger af den dramapædagogiske indsats. Det, jeg ønskede at
undersøge i disse interview, var pædagogernes oplevelse af:

- Det dramapædagogiske design og de underliggende metoders anvendelighed og kvalitet
- Børnekollektivets udbytte
- Fokusbørnenes udbytte
- Pædagogernes udbytte.


Alle interview foregik i institutionernes personalerum, hvor vi kunne opholde os uforstyrret, og havde en varighed på ca. 1-1,5 time. Jeg optog interviewene på en diktafon og nedskrev herefter materialet, hvorefter pædagogerne fik transskriberingerne tilbage til gennemsyn. Ud fra det transskriberede materiale lavede jeg en tematisk analyse, hvor jeg gennemgik interviewene med et fokus på pædagogernes udtalelser om:

- Det dramapædagogiske design, herunder strukturen og metoderne
- Lærings- og oplevelsespotential
- Børnenes udbytte
- Pædagogernes eget udbytte

Metodekritik
Fordelen ved det semistrukturerede kvalitative fokusgruppeinterview er, at metoden giver udstrakt mulighed for, at informanternes stemme kan blive inddraget. Den semistrukturerede form gør, at
interviewet kan få en samtalelignende karakter, der kan være befordrende for, at informanterne åbner op og bidrager med egne tanker og forståelser. Gruppeformen gør yderligere, at de forskellige informanter kan lade sig inspirere af hinandens svar, så interviewet hermed kan få karakter af en samtale, der involverer læring for alle involverede partner.

Ulempen ved det kvalitative fokusgruppeinterview er for det første den subjektive karakter, der gør, at informanternes udsagn kan være påvirket af en her og nu-fornemmelse, en ønsketænkning eller som resultat af den gruppekontext, som vedkommende indgår i. Udsagnet kan således ikke ses som et udtryk for en objektiv sandhed, men må derimod ses som et udtryk for en subjektiv oplevelse, der kan være funderet i en lang praksisrelation eller vil kunne være opstået spontant som en konsekvens af selve interviewsituationen.

For at imødegå disse utilisitgtede gruppedynamiske forhold ved fokusgruppetsamtalen har jeg som interviewer dels søgt at give alle taletid på egen hånd i en rundeform, hvor alle fik mulighed for at udtrykke sine tanker uden de andres kommentarer, dels søgt at skabe en tillidsfuld atmosfære i fokusgruppen, hvor alle udsagn blev modtaget og spejlet på samme vis. Jeg kunne have suppleret det kvalitative interview med anonyme spørgeskemaundersøgelser, hvilket ville have kunnet kompensere for den ovenfor beskrevne problematik. Dette fik jeg desværre af tidsmæssige grunde ikke gjort, hvilket kan ses som en metodisk svaghed.

Da fokusgruppen i dette projekt var identisk med udviklingsgruppen, hvor vi systematisk havde arbejdet med en anerkendelse dialogisk arbejdsform, virkede deltagerne imidlertid efter min vurdering både trygge, åbne og ærlige i hinandens selskab. Samtidig blev de enkelte interview perspektiveret af de ugentlige gruppesamtaler efter de dramapædagogiske forløb og de kollektive drøftelser på kursusdage. Det er derfor min vurdering, at de udsagn fra pædagoger, som er inddraget i denne afhandling, fremstår som troværdige udtryk for pædagogernes vurdering af den dramapædagogiske indsats.

13.6. Børneperspektivet

Ovenstående observations- og interviewmetoder bærer alle præg af, at det er de voksne, der observerer, registrerer og analyserer de deltagende børns handlinger. Det har imidlertid været centrale for mig også at inddrage de deltagende børn som subjekter for forandringen og som primære aktører, hvis oplevelse og vurdering af de dramapædagogiske aktiviteter er helt central, idet deltagernes egen vurdering af udbyttet i dette projekt, som i anden dramaforskning eksempelvis DICE (2010), tillægges betydning og validitet. Jeg har hermed interesseret mig for barneperspektivet og ønsket at undersøge ikke alene, hvordan

When undertaking research in early childhood institutions where children are seen as competent and active participants, and where preschool teachers understand and treat them as active democrats, it is a paradox to include only the preschool teachers in the action research process. Children also have to be included. Researchers have to consider thoroughly in what ways they can give the children a voice and the possibility of participating as active subjects in research. (Broström, 2012, s. 259)

Ifølge Kampmann, Knudsen og Lindberg (2009) har man i danske forskningssammenhænge søgt at inddrage barneperspektivet på overordnet tre forskellige måder:

1. Ved at lytte til og fremskrive børns umiddelbare ytringer i forbindelse med observationer
2. Ved at indgå i dialoger med børnene som deltagende observatører
3. Ved at inddrage formaliserede samtale situationer/interview.

I dette projekt har jeg anvendt alle tre metoder. Jeg har både lyttet til børnenes ytringer i de konkrete dramaforløb og fokuseret på deres måde at indgå, interagere og kommentere på aktiviteterne undervejs og efter forløbene. Dette har ikke været en nem opgave alene af den grund, at der har indgået op til 23 børn i dramaaktiviteterne, og at mit og kameraets blik kun har kunnet indfange en del af alle disse børns reaktioner. Der har været mange blinde pletter, og denne metode har derfor ikke kunnet stå alene. Herudover er jeg indgået i dialoger med grupper af børn som en del af den dramapædagogiske praksis. Disse dialoger har på samme vis rettet sig mod mindre grupper af børn og ikke børnegruppen som helhed, hvilket har medført samme mængde af blinde pletter. For at kompensere for disse blinde pletter har pædagogerne og jeg i vores opfølgende evalueringssamtaler delt de ytringer, som vi hver især har
observeret eller indgået i, hvilket har givet mulighed for at brede børnegruppens ytringer ud og dele og validere vores indtryk.

Som et komplementerede redskab for børnene til at ytre sig igennem har vi systematisk arbejdet med, at børnene som en del af dramaaktiviteten afslutningsvist skulle tegne noget fra dagens drama, det, som de synes var det væsentligste, og som havde gjort mest indtryk. Disse tegninger har jeg siden inddraget i mine analyser som udtryk for, hvad børnene huskede og oplevede som centralt i dramaprocessen.

Som en sidste metode til at inddrage barneperspektivet anvendte jeg semistrukturerede fokusgruppeinterview med udvalgte børn fra dramagruppen. Disse børn var dels projektets fokusbørn, dels børn, der var udvalgt tilfældigt ved lodtrækning.

For at imødegå de målgruppesspecifikke udfordringer i forhold til at inddrage barneperspektivet via samtale og interview har man inden for småbørnsforskningen de senere år udviklet forskellige alternative interviewformer, der alle har til hensigt at give mulighed for, at barnet på egne præmisser og trods verbalproglige og koncentrationsmæssige problematiker får mulighed for at ytre sig i et så demokratisk forum som muligt. Der arbejdes blandt andet med fortælling som optakt og tegnestøttede samtaler (Kampmann, Knudsen, & Lindberg, 2009).

I mit eget arbejde i dette projekt eksperimenterede jeg med forskellige interviewformer. Indledningsvist lagde jeg ud med at anvende en klassisk ramme for et semistruktureret fokusgruppeinterview, hvor jeg samlede en gruppe børn i et uforstyrret rum rundt om et bord til en samtale med udgangspunkt i en række på forhånd udvalgte spørgsmål. Jeg lagde ud med at fortælle børnene, at jeg var i gang med at skrive en opgave om leg og drama og havde brug for deres hjælp, hvorved jeg signalerede en form for lavstatus og italesatte børnene som eksperter. Målet med dette var at modvirke det indbyggede ulige statusforhold mellem en udsøgende voksen og de svarende børn, hvilket lykkedes i flere situationer, hvor børnene indgik ivrigt og tilsyneladende oprigtigt i dialogen. Dette ses eksempelvis i bilag 19, hvor de to fokusbørn Maja og Stine tydeligvis nyder at blive lyttet til og have tid til en længere samtale alene med en voksen.

Selvom visse interview forløb problemfrit, var der andre, der ikke fungerede optimalt. Der opstod således indimellem situationer, hvor jeg oplevede, at det var vanskeligt at fastholde børnenes koncentration i interviewsituationen, og hvor jeg fornemme, at børnene trods mit forsøg på at udjævne status opfattede situationen mere som en overhøring med ulige statusrelationer end som en ligeværdig samtale. Dette ulige

28 Jeg foretog i alt 8 børneinterview. For at reducere datamængden er der i afhandlingen og bilag udvalgt de 4 interview, hvor projektets fokusbørn er deltagere.
statusforhold kunne medføre en væsentlig fejlkilde, idet børnene måske ville søge at svare det, som de forventede, at jeg ønskede at høre, og ikke det, de egentlig selv mente. Hertil kom, at det tydeligvis blev oplevet som meningsløst for visse af børnene at fortælle mig, hvad de havde oplevet til drama, idet de mindede mig om, at jeg jo selv havde været til stede og derfor også selv burde vide det. Det virkede dels som denne interviewform fungerede bedst i samtaler med 2 børn, dels appellerede mest til pigerne, hvor drengene hurtigere blev urolige og tilsyneladende fandt situationen kedelig (Bilag17,s.100).


Den sidste metode, jeg anvendte, var at bruge hånddukken Sigurd som medinterviewer, hvilket ændrede interviewsituationen radikalt. Aben Sigurd er en lavstatuskarakter, som børnene var fortrolige med, og som de alle holdt meget af. I interviewsituationerne, hvor børnene interagerede med hånddukken, fremstod børnene som mærkbart mere engagerede, og hele fokusgruppen kommunikerede i disse samtaler mere uformelt, frit og umiddelbart glædesfuldt med Sigurd om deres oplevelse i dramaaktiviteterne. I samspillet med Sigurd forvandlede interviewsituationen sig til en leg, hvor statusforhold blev ændret, og hvor den æstetiske udtryksform vækkede børnenes motivation og hukommelse. Ulemper ved denne interviewform var samtidig det samme som dens fordel, dens legende karakter, der kunne gøre det vanskeligt at vurdere, om de udsagn, børnene bidrog med, var et produkt af interaktionen i legen eller et egentligt vidnesbyrd om deres oplevelser i og af dramaaktiviteterne, som jo var interviewenes formål (Bilag 18).

I og med at alle interviewmetoderne fremstod med særlige forcer og svagheder, kan jeg ikke her pege på én frem for en anden. For nogle børnegrupper virkede den ene interviewform som mere anvendelig end en anden, mens det samme ikke var gældende for de øvrige grupper. Alle børneinterview var korte på maks. 10 minutter. De blev optaget på diktafon og blev umiddelbart efter afspillet for børnene igen, hvorefter jeg nedskrev deres spontane kommentarer til deres egne og gruppens udsagn. Det skal i parentes bemærkes,
at børnene trods det, at de lever i en højteknologisk tid, var meget optaget af at høre deres egne udtalelser afspillet fra diktafonen.

Efterfølgende har jeg transskriberet disse interview og lavet en tematisk analyse, hvor jeg gennemgik interviewene ud fra følgende fokuspunkter:

- Hvilke aktiviteter fortalte børnene spontant om?
- Hvilke aktiviteter skulle jeg spørge ind til, for at de italesættes?
- Hvordan vurderede børnene oplevelsen af dramaaktiviteterne?
- Hvordan vurderede børnene læringen i dramaforløbet?
Kapitel 14. Aktionsforskningsprojektets setting og progression

Aktionsforskningsprojektet fandt sted over en periode på i alt syv måneder i 2011-2012. Den praktisk pædagogiske indsats var støttet af BUPL’s og SL’s udviklingsfond, hvilket betød, at der var midler til at frikøbe pædagogerne til deltagelse i kurser og løbende evaluerings- og planlægningsmøder. Dette var af afgørende betydning for kvaliteten af den eksperimentelle praksis.

Udvælgelse af samarbejdspartnere

Med afsæt i projekts forskningsspørgsmål ønskede jeg at afprøve, om en dramapædagogisk indsats kunne vare en metode til at udvikle de deltagende børns legekompetence og medvirke til at inkludere alle børn i institutionens legefællesskaber. Eftersom mit projekt var forankret i UCSJ, tog jeg kontakt til ledelsen i et par børnehavener i en Vestsjællandsk kommune, hvor jeg indledningsvist fremlagde min projektide for herefter at afholde et møde med de pædagoger, som i givet fald skulle indgå i projektet. Intentionen med disse møder var at finde samarbejdspartnerne, der dels kunne genkende mit problemfelt, dels var interesseret i og havde mod på selv at arbejde med udvikling af et dramapædagogisk design. Valget faldt på to børnehavener, hvor der for det første ifølge pædagogerne var børn, der sjældent deltog i de fælles lege, og problemer med børnenes sociale interaktion. For det andet var der pædagoger, der var interesserede i at afprøve og havde et vist kendskab til dramapædagogisk arbejde på forhånd.29

Det blev i fællesskab besluttet, at indsatsen skulle foregå i storbørnsgruppen en gang ugentligt som en integreret del af stuens fælles aktiviteter. Herefter indhentede jeg tilladelse fra forældrene til at observere og videofilme deres børn i projektperioden og afrapportere i anonymiseret form. Erfaringerne fra det eksperimentelle dramaarbejde blev afslutningsvist formidlet til forældrene i forbindelse med efterfølgende forældremøder og forældrekontakten, dels beskrevet af mig som projektleder i en rapport.

Institutionsbeskrivelse

Begge børnehavener er placeret centralt som deciderede by institutioner. I den berørte kommune arbejder man med en fordelingsnøgle på 60 % uddannede pædagoger til 40 % pædagogiske medhjælpere og 4,2 barn pr. fuldtidsmedarbejder. Denne normering skal ses som et gennemsnit for børnehuset, da der i vuggestueafdelingen er forholdsvis flere ansatte pr. barn end i børnehaveafdelingerne. Begge institutioner

29 Pædagogerne i det ene børnehus havde under ledelse af en musikpædagog lavet musikdramatiske forestillinger, og en pædagog i det andet hus havde diplomuddannelse i dramapædagogik. Ingen af pædagogerne havde arbejdet med dramapædagogik som et improvisationsbaseret redskab i hverdagen.
lever op til disse principper. Andelen af uddannede pædagoger i begge institutioner er endda over dette tal. For institution A er procentforholdet således ca. 70/30, for institution B 66/34. I institution A er der 68 børnehave- og 13 vuggestuebørn. I institution B er der 69 børnehave- og 29 vuggestuebørn. Begge institutioner er organiseret med en separat vuggestuebafling og tre børnehavegrupper.

Begge institutioner rekrutterer børn fra socialt blandede kvarterer og har en stor andel af tosprogede børn og børn med sociale problemer. I børnehus A er andelen af tosprogede børn godt 33 %, mens andelen af danske børn med en socialt belastet familie er på ca. 33 %. Institutionen har en ekstra normering på én fuldtidspædagog grundet et stort antal indrapporterede børnesager. I børnehus B er andelen af tosprogede børn knap 25 %, og andelen af socialt belastede familier af dansk-etnisk baggrund er på omkring 20 %.

Lokaler
Begge børnehaver råder over store lokaler og gode udendørs legemuligheder. I børnehave A har man et rum, der er tiltænkt drama-, musik- og bevægelsesaktiviteter, som i princippet skulle være frit for møbler. I en stor del af projektperioden var det imidlertid nødvendigt på grund af en merindskrivning at bruge dette rum som basistue for en børnegruppe. Der var derfor møbler i lokalet, som vi var nødsaget til at samle i den ene ende af lokalet inden hvert dramaforløb. Rummet var uforstyrret og derfor velegnet til den fordybelse, som dramaaktiviteterne krævede. I børnehave B var der ikke et sådant rum, hvorfor vi hovedsageligt anvendte et nærliggende foreningshus med en stor, rummelig og lys sal til dramaforløbene.

Pædagogiske aktiviteter og leg
I begge børnehaver var børnene organiseret på aldersopdelte stuer, hvor de spiste, og hvor der foregik særligt tilrettelagte aktiviteter. Storbørnsgruppen, der var dette projekts målgruppe, var i begge børnehaver placeret i en selvstændig stue, hvor der foregik forskellige pædagogiske aktiviteter målrettet denne gruppe. I begge børnehaver var der ud over de fælles aktiviteter på stuen en åben planorganisering, der betød, at børnene frit kunne bevæge sig rundt i alle lokaler. Der blev i begge institutioner lagt vægt på, at børnene skulle have rig mulighed for selv at lege “frit” med, hvem de ønskede, og hvor de ønskede det.

I børnehave A indgik den frie leg som en prioriteret del af institutionens målsætning. Den pædagogiske tænkning var ifølge børnehavens lærerplan overordnet set, at børn lærer gennem leg og eksperimenterende handlinger, og at pædagogens rolle primært var at sætte rammerne for, at denne læring kunne finde sted. Arbejdet med fælles aktiviteter for storbørnsgruppen var organiseret som ugentlige aktiviteter af forskellig karakter, eksempelvis ture ud af huset og værkstedsaktiviteter. Endelig arbejdede man med et årligt større
projekt af æstetisk karakter, eksempelvis en udstilling eller en musikaktivitet, hvor der blev anvendt en gæsteunderviser.


**Fokusbørn**

Ud fra projektets inkluderende formål ønskede vi i begge børnehaver at støtte op om en udvalgt børnegruppes indtræden i de kollektive legefællesskaber. Disse børn, projektets fokusbørn, blev indledningsvist udvalgt af pædagogerne og herefter observeret tre gange i løbet af projektperioden både i og uden for dramasituationen. Der var oprindelig seks fokusbørn, men på grund af personaleudskiftning og problemer omkring observationer af det ene barn er der kun medtaget fem fokusbørn i dette materiale. Af disse børn var tre piger og to drenge. Fælles for fokusbørnene var, at de ifølge pædagogerne ved projektstart kun i mindre grad eller slet ikke deltog i de fælles dramatiske lege i børnegruppens legefællesskaber. Baggrundene for dette kunne være mangfoldige og bero på såvel det enkelte barns udvikling og sociale baggrund som på de sociale interaktioner i fællesskabet. Ingen af disse bagudrettede årsagsforklaringer er imidlertid inddraget i dette projekt. Dette beror for det første på, at jeg i dette projekt har valgt en fænomenologisk indstilling til børnegruppen som helhed og således også til vores fokusbørn, idet jeg ønskede at møde børnene direkte uden forudgående forforståelse og opleve dem ”som på ny” i de handlinger, som kunne iagttages i den daglige praksis og ikke indgå i spekulationer om årsager til disse. Merleau-Ponty (1999) beskriver den fænomenologiske metode således: ”Den er et forsøg på direkte beskrivelse af vor oplevelse sådan som den er og helt uden hensyn til dens psykologiske tilblivelse og til de årsagsforklaringer, som videnskabsmanden, historikeren eller sociologen måtte give den.” (Merleau-Ponty, 1999, s. 16)

For det andet var projektet på pragmatisk vis rettet mod fremtidige løsninger af en kontekstbestemt problematik. Projektet tog således sit afsæt ved børnegruppen, som den fremstod på dette projects dag 1. ud fra en intention om at skabe fremadrettede handlinger fra denne position.
Opstart

Som en opstart på projektet afholdt jeg to planlægningsmøder med det pædagogiske personale i de to børnehaver. På disse indledende møder drøftede vi den grundlæggende ide bag projektet, den berørte børnegruppe, de strukturelle forhold, og endelig lavede vi en brainstormlignende ideudveksling om mulige indholdsmæssige tematikker og metoder.

For at danne mig et indtryk af de to børnehaver og af børnegruppen tilbragte jeg herefter nogle dage som ikke deltagende observatør i institutionerne. Jeg havde her et særligt fokus på børnenes dramatiske lege ud fra et ønske om at notere mig de formsprog, børnene anvendte i egne lege, de tematikker, de syntes særligt optaget af, samtidig med at jeg kunne få et indledende indblik i børnenes relationelle samspil i og omkring egne dramatiske lege.

Indsats

Den dramapædagogiske indsats forløb over følgende faser:


2. Delfase 1-3. Eksperimentarium: Pædagogerne og jeg arbejde i fællesskab i en periode, der strakte sig over 16 uger afbrudt af jule- og vinterferien, med at afprøve og udvikle det dramapædagogiske design i praksis. Jeg har underopdelt dramaforløbene i denne periode i tre delfaser:

   1. Rejsen: Disse forløb havde karakter af et aristotelisk narrativ med en start, en midte og en slutning. Temaerne var forskellige, men forløbene rummede alle en rejse fra børnehaven og ud i verden og hjem igen.

   2. Cirkus: Disse forløb havde en episk karakter, hvor børnene indgik i et narrativ, der strakte sig over flere forløb, hvori der indgik gruppearbejde, hvor børnene fik mulighed for at indleve sig i og skabe egne rollekarakterer og narrativer. Det overordnede scenarie var inspireret af cirkus.
3. **Eventyret:** Tematisk arbejdede vi med eventyr som ramme, hvor børnene var meddigttere af deres egne eventyr, der blev dramatiseret som afslutning på det enkelte forløb. Vi fortsatte i denne fase med at arbejde i grupper som en indlejret del af forløbene.

Jeg har lavet en eksemplarisk praksisfortælling for hver af disse faser, som kan ses på bilag 1-8.

3. **Seminar 2:** Efter disse måneder med eksperimenterede praksis samlede jeg pædagogerne fra begge børnehaver til et fælles seminar, hvor vi arbejdede med erfaringsudveksling og evaluering af det foreløbige dramapædagogiske arbejde. Herudover underviste jeg i skabende teaterproduktion ud fra stationsmodellen. Endelig var der indlagt tid til, at pædagogerne kunne vælge en grundfabel og planlægge de næste dramaforløb.

4. **Delfase 4. Teaterprojekt:** Skabende teaterprojekt i institutionerne, hvor pædagoger og børn skabte et mindre teaterprodukt, som blev vist for et udvalgt publikum.

5. **Evaluering:** Efter hvert dramaforløb var der afsat tid til, at de deltagende pædagoger og jeg på formativ vis evaluerede dagens forløb og i hovedtræk planlagde det næste. Herudover var der indlagt en formativ midtvejs evaluering på seminar 2 med afsæt i evalueringsskema, som kan ses på bilag 28. Afslutningsvist blev hele forløbet evalueret i de to personalegrupper hver for sig.
Kapitel 15. Den dramapædagogiske metode

Formålet med den dramapædagogiske indsats var for det første at styrke de deltagende børns dramatiske legekompetence både som et redskab til at fremme det enkelte barns deltagelsesmuligheder i børnenes egne legefællesskaber og som redskab til at inspirere og kvalificere legegruppens dramatiske lege. For det andet, at børnene i dramaaktiviteterne kunne arbejde med skabende æstetiske læreprocesser, der rummede mulighed for at bearbejde og kommunikere almenmenneskelige tematikker. For at imødekomme dette formål var der med reference til tidligere kapitler en række faktorer, der styrede de didaktiske valg.

1. For det første var det ud fra målet om at fremme de deltagende børns dramatisk legekompetence centralt, at de udvalgte dramatiseringsformer korresponderede med dem, som børnene anvendte i egne dramatiske lege. Det vil, jf. kapitel 7, sige, at dramaaktiviteterne skulle være tematiske, improvisatoriske, narrative, rumme mulighed for magisk realistiske fortolkninger samt anvende den dramatisk formsprogs firedobbelte fiktion. Herudover skulle dramatiseringsformerne rumme mulighed for, at alle børn kunne deltage samtidigt eller på skift, og at børnene kunne indgå i rollepositioner som tilskuere, spiller og instruktør.

2. For det andet var det, jf. kapitel 9, vigtigt, at de enkelte dramapædagogiske forløb skulle rumme tematikker, der kunne bearbejdes gennem kollektivt skabende processer, hvor deltagerne fik mulighed for at læse egne forståelser og værdimæssige kodninger ind i den formsproglige mediering og sammenholde denne forståelse med de øvrige deltageres i en æstetisk fordobling. Samtidig var det væsentligt, at denne tematiske læring kunne indgå i projektets inkluderende formål. Det vil sige, at tematikkerne og narrativerne skulle rumme mulighed for at bearbejde almenmenneskelige problematikker og udvikle forståelse for sig selv og de andre.

3. For det tredje var det, jf. kapitel 6, centralt, at aktiviteterne rummede skabende processer, hvor deltagerne kunne omforme indtryk til æstetiske udtryk og reflektere og kommunikere følelser.

4. For det fjerde var det, jf. kapitel 9, betydningsfuldt for lærings- og oplevelseskvaliteten, at dramaaktiviteten udspillede sig gennem en episk dramaturgi, hvori de deltagende børn havde mulighed for dialektiske vekselvirkninger mellem læringsformer, hvor de arbejdede henholdsvis indlevet og metarefleksivt i forhold til fiktionen i et kontinuum mellem at opleve og performe, gøre og være og nærvær og distance.
5. For det femte var det, jf. kapitel 3, afgørende, at dramaaktiviteterne sværhedsgrad var designet til at kunne placere sig i deltagernes nærmeste udviklingszone. Det vil konkret sige, at dramaaktiviteterne på den ene side skulle anvende formsproglige og strukturelle former, der tog deres afsæt i formsprog og strukturer fra børnernes egne dramatiske lege, på den anden side rumme en kompleksitet, som børnene endnu ikke på egen hånd ville kunne håndtere. Hertil kommer, at dramaaktiviteten skulle rumme mulighed for en tilstrækkelig mængde gentagelser til, at de færdigheder, der bliver udviklet i det kollektiv samspil i dramaprocessen, kan blive internaliseret af de enkelte børn.

6. For det sjette var det, jf. kapitel 3 og 4, centralt for deltagernes motivation og oplevelseskvalitet, at pædagogen kunne iscenesætte impulser, der var båret af en legende indstilling, der kunne inspirere børnene til at indgå i dramaaktiviteterne ud fra egen motivation og med samme legende indstilling. Dette kunne bevirkte, at dramaaktiviteterne ville få en autotelisk og flowpræget karakter.

Det vil opsamlende sige, at dramaaktiviteterne skulle udfolde sig i NUZO i forhold til børnernes egen dramatiske leg, være improvisationsbårne, rumme roller med mulighed for identifikation, være inkluderende, tematiske og narrative og være sammenkædte i en episk dramaturgi.

15.2. Det dramapædagogiske design

Med afsæt i ovenstående og tidligere udviklingsarbejder (Sørensen, 2011) skabte jeg indledningsvist en prototype til et dramapædagogisk design, der i løbet af projektperioden blev afprøvet og videreudviklet i praksis.

kunne rumme de nødvendige formsproglige gentagelser, for at læringen i NUZO kunne internaliseres. For at de formsproglige udtryksformer kunne internaliseres, måtte børnene i første omgang tilegne sig disse i dramagruppers praksisfællesskab gennem en række gentagelser og en længerevarende øve proces og siden bringe disse med sig som en internaliseret kompetence til egne dramatiske leg. Endelig skulle den gennemgående form gøre det enkelt for pædagogerne at forberede de konkrete dramapædagogiske forløb, da stuktur og dramatiseringsformer var givet, og den pædagogiske opgave derfor primært var at konkretisere det tematiske og narrative indhold og udvælge de æstetiske virkemidler.

**Grundmodellen**

Grundmodellen var designet til et tematiseret dramapædagogisk forløb for børnehavens storbørnsgruppe med en varighed af ca. 1 - 1,5 time ud fra en intention om, at den på den ene side skulle kunne rumme et hvilket som helst tema, på den anden side skulle veksle mellem kropsligt aktive og mere stillesiddende aktiviteter. Grundmodellen blev derfor udformet til overordnet at bestå af tre forskellige faser: opvarmning, dramatisering og efterbearbejdning, som jeg metaforisk har kategoriseret som forret, hovedret og dessert.

- **Forretten** tjente som opstart, hvor tidligere dramaforløb blev italesat, og dagens tema blev præsenteret. Herudover indgik en rituel opvarmningsaktivitet, der havde til formål at stemme sind og krop til det kommende dramaarbejde.
- **Hovedretten** var forløbets tyngdepunkt, hvor det valgte tema blev dramatiseret på forskellige måder. I disse dramatiseringer indgik såvel kollektive improvisationer som gruppearbejde og visninger.
- **Desserten** tjente som en afrunding, hvor indtrykkene fra forløbet via en drømmerejse blev fordøjet for herefter at blive efterbearbejdet gennem tegning som æstetisk medie.
### Model 27: Grundmodel for den dramapædagogiske indsats

<table>
<thead>
<tr>
<th>Menu</th>
<th>Tema – Narrativ</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Forret</strong></td>
<td>• Indledning. Hvor tidligere forløb bliver italesat</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Opvarmning</strong></td>
<td>• Opvarmning. Hvor gruppen gennem rituelle fysiske aktiviteter stemmer sind og krop til dramaarbejdet</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Hovedret</strong></td>
<td>• Fortælling, dukkespil eller lærer-i-rolle-spil som impulser</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Dramatisering</strong></td>
<td>• Dramatiseringer med afsæt i impuls, narrativ og tema</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Gruppearbejde, hvor roller og narrativer udvikles</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Visninger, hvor grupperne viser deres spil for hinanden</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Metakommunikation om det agerede</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Dessert</strong></td>
<td>• Drømmerejse. Hvor børnene slapper af, mens pædagogerne genfortæller handlingen i forløbet</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Efterbearbejdning</strong></td>
<td>• Tegning. Hvor vi skifter æstetisk medie, og hvor børnene individuelt omformer indtryk fra dramaforløbene til æstetiske udtryk</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Tema – Narrativ


De anvendte tematikker og gennemgående narrativer tog deres afsæt i de tematikker, som børnene i forvejen var optaget af. I begge børnehaver var der ifølge egne og pædagogernes observationer stor interesse for at lege familieliv, dyr, eventyr og superhelte. Socialrealistiske lege som butik eller politi var stort set fraværende. Dramatiseringen af de anvendte temaer vil, jf. kapitel 8, kunne rumme en læring på tre samtidige niveauer. På niveau 1 rummer de konkrete handlinger mulighed for sensomotorisk erfaring og udvikling af færdigheder. På niveau 2 rummer den fiktive handling mulighed for en tematisk bearbejdelse,

Ud over at være en grundstuktur med et gennemgående narrativ bestod grundmodellen af en række faste øvelser og dramatiseringsformer. Jeg vil i det følgende helt kort redegøre for strukturen i disse.

15.3. Grundøvelser og dramatiseringsformer

**Forret**
Formålet med disse øvelser var på rituel vis at skabe en fælles energi og dele børnene op i tre-fire grupper, der var gennemgående i hele forløbet. Hermed blev børnene fra start et inkluderet medlem i en fast gruppe.

*Klappeleg:* Alle sidder i rundkreds på gulvet på små tæppestykker, og pædagogen leder en fælles opvarmning, hvor alle synger og klapper i gulvet, i hænderne og forskellige steder på kroppen.

*Farveladeleg:* Børnene sidder på gulvet i en rundkreds på tæpperne. Der er en plads for lidt, og den, der ingen plads har, står i midten og dirigerer. Hun vælger så en farve, og de, som har den farve, bytter plads. Barnet i midten skal så prøve at nå at få sig en plads i cirklen, og en ny skal være i midten.

**Hovedret**
Dramatiseringsformerne i denne kategori var designet til, at deltagerne enten alle på en gang eller på skift i grupperne spillede sammen og iagttog hinanden. Alle dramatiseringer var improvisationer, hvor børnene selv valgte formsprog og havde mulighed for at udvikle rollefigurer og narrativer.

*Statuestopleg:* Alle agerer samtidigt samme roller og samme kontekst, mens musikken spiller. Når musikken stopper, skal alle stå stille i "frys"-position, hvorefter nye roller og nye handlinger aftales, der efterfølgende ageres, mens musikken spiller igen.

*Krydsecirkelleg:* Børnene sidder i rundkredsen på tæpperne. De enkelte farvegrupper agerer på skift i midten af rundkredsen. De øvrige børn kigger på og klapper, når gruppen har ageret færdig. Når alle grupperne har været i midten, kan pædagogen bede dem agere sammen to og to, hekse sammen med prinser, løver sammen med dyrepassere osv.
**Fælles fortælleleg**: Pædagogen fortæller en handling, som udspiller sig i et episk narrativt forløb, der veksler mellem pædagogens fortælling og børnenes kollektive dramatisering. Pædagogen starter historien og indrugerer løbende børnenes ideer og formsproglige udtryk. Både børn og pædagogen kan påtage sig særskilte roller i løbet af spillet.

**Gruppearbejde og visninger**: Børnene deler sig i rollegrupper efter eget valg. Der er en pædagog i hver gruppe. Grupperne arbejder med at udvikle deres karakterer ved at vælge en række centrale karaktertræk ved deres rollefigurer. Herefter skaber de et improviseret spil om rollefigurens hverdag, der til sidst vises for de øvrige deltagere.

**Dessert**
Metoderne i denne kategori var designet til dels at rumme en “nedkøling” i forhold til det høje aktivitetsniveau i dramatiseringerne, dels at have en opsummerende karakter.

**Drømmerejse**: Børnene ligger på gulvet og slapper af til stille musik, mens pædagogerne går rundt iblandt dem og masserer dem lidt. En pædagog genfortæller dagens forløb, mens børnene slapper af.

**Tegning**: Børnene tegner et selvvalgt motiv inspireret af det dramapædagogiske forløb. Pædagogerne skriver børnenes fortælling om tegningens indhold på tegningerne, som gemmes i børnenes dramamappe.

**Teaterproduktion**
I fjorde fase af projektforløbet arbejdede vi med at skabe en mindre, improviseret teaterforestilling. Bag dette valg lå for det første et ønske om at arbejde med et fokuseret rollearbejde over lidt længere tid, for det andet en intention om at give børnene mulighed for at kommunikere deres dramatiske udtryk til et udenforstående publikum.

**Grundfabel**
Forestillingerne blev bygget op over en grundfabel, som er en kort ramnehistorie, der rummer en narrativ udvikling, der metaforisk set kan ses som en rejse fra et sted til et andet.

**Stationsmodellen**
Ud fra den valgte grundfabel arbejde vi med en dramaturgisk model, som jeg kalder stationsmodellen, hvor grundfabelen bliver inddelt i en række scener eller stationer, hvori handlingen udspiller sig fra station til station på vej mod en slutning. Det, der binder de enkelte stationer sammen, er en spillende fortæller og en eller flere rollekarakterer, der bevæger sig fra station til station. Grundfabelen blev delt op i fire-fem centrale stationer, og børnene udviklede disse stationer i deres gruppearbejder. Til sidst blev stationerne
samlet til en sammenhængende handling, hvor børnene spillede de forskellige roller i de forskellige stationer, og hvor en pædagog som spillende fortæller kædede de forskellige delhandlinger sammen til en narrativ helhed.30

15.4. Pædagogen som igangsætter


For at give impulser til børnenes dramatisering og styrke den legende atmosfære og børnenes engagement valgte vi at arbejde med tre forskellige igangsætningsmetoder: lærer-i-rolle, dukkespil og spillende fortæller. Jeg vil i det følgende kort gennemgå disse, som de fremstod i det praktiske dramaarbejde.

Dukkespil


Med afsæt i Vygotskys tese om, at al læring går gennem en anden person (Vygotsky, 1978), kan man se hånddukken som et medieringsredskab, der tjener som bro mellem børn og voksne og mellem børnene,

30 Børnehus A’s grundfabel og stationsmodel kan ses på bilag 11.
det tematiske indhold og de forskellige formsprog, som anvendes i de dramapædagogiske forløb. Denne forståelse kan hente sit belæg hos Ahlcrona (2009), der med afsæt i empiriske undersøgelser beskriver hånddukkens potentiale som medierende redskab i børnehaven. Dette potentiale fremkommer gennem den relation, som børnene skaber til dukken i dukkespilssituationen og den subjektivering og æstetisering,31 som børnene oplever i samspillet med dukken. ”Jämfört med andra redskap visar sig dockans process av subjektivering vara unik eftersom barn upplever dockans egenskaper som en relation.” (Ahlcrona, 2009, s. 192)

Det særlige ved børnenes indlevelse i dukken er, at den indebærer en umiddelbar accept af fiktionen, i og med at børnene er helt klar over, at dukken ikke er et levende væsen. Når børnene alligevel vælger at indgå i samspillet med dukken og etablere en relation til denne, er det altså ud fra en dobbelt bevidsthed af, at det bare er noget, vi leger, men som vi alligevel vælger at forholde os til, som om det var virkeligt (Bateson, 1983). Denne dobbelte bevidsthed beværker, at samspillet med dukken kommer til at have en legende karakter.

I dette projekt valgte vi yderligere, at alle vores dukker i modsætning til pædagogerne selv skulle have en lavstatusposition i forhold til børnene. En pædagogs dukke var eksempelvis meget generet og forsigtig, en anden var pjattet og uvidende som et helt lille barn, og min egen dukke, aben Sigurd, var storskrydende og pralende, selvom han i virkeligheden kunne og vidste langt mindre end de deltagende børn. Baggrunden for, at vi valgte, at alle dukker skulle være lavstatus, var, at dette jf. Johnstone (2009) ville kunne give børnene en højere status og hermed forskyde den traditionelle statusrelation, hvor pædagogen qua sin alder og samfundsmaessige position som udgangspunkt står i en højstatus-position i forhold til barnet. I forhold til dukken var barnet den store, den stærke og den vidende, og det var hensigten, at dukkitens lavstatus dels skulle styrke børnenes selvstilid i situationen, dels skulle appellere til børnenes hjælpsomhed, handlekraft og kreativitet.

Lærer-i-rolle


metoden er, at pædagogen ved at indgå i rolle skaber en fiktiv her og nu-kontekst, hvor rammesætning og impulser etableres som en indlejret del af selve fiktionen. Dette kan ses som en modsætning til en metakommunikativ instruktion, der uden for fiktionens ramme beskriver, hvad der skal ske inden for disse.

A teacher saying “Let’s pack up and leave” is there, inside the make believe. A fictitious world has been entered ad the class are invited to join her. “They would take all their belongings with them” is hypothetical, impersonal, and safe in a well-tried “teachers having a discussion context. (Bolton, 1999, s. 182)

Det centrale i arbejdet med lærer-i-rolle-teknik er, at deltagerne indgår i samspillet med rollefiguren ud fra egen motivation. Det er denne motivation, som læreren i rolle søger at anspore til gennem anvendelse af dramatiske formsprog og en fiktiv handling, der indeholder problemer, der skal løses, eller eventyr, der skal udføres, som rollefiguren inviterer deltagerne til at indgå i. Lærer-i-rolle-teknikken har som sit mål som en indlejret del af dramatiseringen at inddrage deltagerne og skabe, fastholde og videreudvikle den dramatiske fiktion.

Heggstad (2012) beskriver fire rollekategorier, som anvendes inden for lærer-i-rolle-spil:

1. **Lederen.** En rolle med høj status, der giver pædagogen stor mulighed for kontrol med den indbyggede tryghed, dette giver for både dramapædagogen og deltagere, men som omvendt kan give mindre mulighed for deltagerernes egne indspil og fortolkningsmuligheder.

2. **Modstanderen.** En rolle, der sædvanligvis har høj status og derfor kan styre spillet indefra. Modstanderen tjener som et centrum for gruppens modspil, der principielt kan have alle former, hvilket giver større mulighed for at inddrage deltagerernes egne input, fortolkninger og forslag, imidlertid kan det være vanskeligt at styre spillet udvikling fra denne position.

3. **Mellemanden,** der har middelhøj status, som kan anvendes til at indgå i mere ligeværdige samspillssituationer med deltagere. Dette mere ligeværdige spil kan give deltagerne god mulighed for at bidrage med egne ideer og fortolkninger, mens det omvendt kan være vanskeligere for lederen at styre spillet uden at falde tilbage til en højstatus-rolle.

I dette projekt arbejdede vi med en kombination af disse rollekategorier ud fra en hensigt om at give optimale input til børnenes deltagelse uden at slippe den kontrol, som var nødvendig for at gennemføre dramaforløbene på en måde, så både børn og pædagoger kunne føle sig trygge ved, at såvel fiktionens som de strukturelle rammer ville blive overholdt. Vi anvendte derfor overvejende læreri-rolle-kategorier, som jeg vil kalde den ubehjælpsomme højstatusfigur, der principielt var en leder, men som i det konkrete spil var placeret i en lavstatus-situation. Et eksempel på dette er pædagogen, der i forløb 2 agerer en desperat cirkusdirektør, som har mistet alle sine artister (Bilag 3). Dette appellerede til, at børnene kunne træde til som hjælpere og medspillere, samtidig med at rollefiguren efterfølgende, når situationen var ændret, kunne genindgå i sin højere status og lede spillet fra denne position. En sådan dobbelt status gav børnene mulighed for at agere både som højstatus-hjælpere og som mere lavstatus-deltagere. Samtidig rummede rollefigurens dobbelte karakter en indbygget almenmenneskelig læring om, at selv de, der kan virke stærke på ydersiden, også kan have brug for hjælp.

Spillende fortæller

Fortælleren arbejdede ikke med en fast historie eller et manuskript, men improviserede løbende sin fortælling frem i sammenspil med de agerende børn. Det bagvedliggende narrativ kunne være et eventyr, en hverdagsfortælling eller en historie, som pædagogen havde skabt til dagens tematik. Selvom fortælleren indimellem kunne indgå som aktiv medspiller i sin egen fortælling, agerede hun primært som en alvidende fortæller, der principielt stod uden for den fiktive handling, hun beskrev. Dette betød imidlertid ikke, at fortælleren rent fysisk skulle placere sig i periferien af spilleområdet, tværtimod kunne fortælleren bevæge
sig rundt blandt børnene og både i bogstaveligste forstand og i metaphorisk betydning tage børnene ved hånden og støtte dem i deres dramatiseringer.  

32 På bilag 3 kan ses en eksemplarisk praksisfortælling, hvor der både indgår dukkespil, lærer- i- rolle spil og spillende fortæller
Kapitel 16. Formativ evaluering. Analyse af udvalgte dramaforløb

I arbejdet med den formative evaluering af det dramapædagogiske design har jeg valgt at analysere fire udvalgte forløb, A, B, C og D, der repræsenterede projektets fire faser. A var fra delfase 1, B fra delfase 2, C fra delfase 3 og D fra delfase 4. Vedlagt afhandlingen er yderligere to praksisfortællinger: E fra delfase 1 og F fra delfase 4. I mine hermeneutiske læsninger af disse dramaforløb har jeg fokuseret på følgende hovedpunkter:

1. Muligheder for at udvikle dramatisk legekompetence
2. Muligheder for at bearbejde et tematisk indhold
3. Oplevelseskvaliteten flow og NUZO
4. Dramapædagogik. Med fokus på pædagogens redskaber

Jeg vil i det følgende oprimse hovedtrækkene fra den formative evaluering. De bagvedliggende praksisfortællinger, analyser og analyseskemaer kan ses på bilag 2-10.

16.2. Potentialer i forhold til at udvikle dramatisk legekompetence

Som tidligere beskrevet ses dramatisk formsprog i dette projekt med reference til Vygotsky (1978) og Holzman (2009) som et kulturelt redskab, der læres, mens det anvendes. Jeg har derfor i analysen fokuseret på, om og i hvilken grad børnene i de konkrete forløb arbejdede med delfærdigheder i forhold til udvikling af dramatisk legekompetence. Dvs. færdigheder i at 1) agere i fiktionen, 2) konstruere narrativer, 3) improvisere, 4) metakommunikere, for herudfra at slutte, hvilke læringspotentialer forløbene principielt rummede i forhold til udvikling af dramatisk legekompetence. Om de enkelte børn rent faktisk udviklede disse færdigheder, kan ikke aflæses af analysen, idet jeg i både praksisfortællinger og analyser har set på børnegruppen som kollektiv og ikke de enkelte børn. Med afsæt i en fokuseret læsningen af praksisfortællingerne ud fra ovestående fokuspunkter og en efterfølgende notering på analyse skemaerne33 har jeg analytisk opstillet graden af børnekollektivets aktive arbejde med ovenstående delfærdigheder i en række skemaer, der er parallelle til de skemaer, som pædagogerne anvendte til de strukturerede observationer. Selvom skematikken rummer en kvantificering spændende fra slet ikke til i høj grad, skal dette ikke ses som objektive data, men blot som en skematisk opsummering af den bagvedliggende kvalitative analyse. 34

33 Et udfyldte analyse skema kan eksempelvis ses på bilag 4
34 Kategorien slet ikke anvendes, når det gennem analysen af video og praksisfortællinger ses, at ingen eller kun enkelte af børnene indgår aktivt i forhold til det valgte fokuspunkt. Lav grad anvendes, når under halvdelen af børnene indgår aktivt. Middel anvendes, når mindst halvdelen men ikke alle børnene indgår aktivt og høj når hovedparten af
Ageren i fiktionen

Det bærende element i alle forløb var dramatiseringsformer, hvor børnene agerede i fiktion. Dette foregik grundlæggende på to måder. En, hvor børnene agerede i fiktionen uden at tage sig en rolle, og en, hvor de agerede i rolle. Nedenstående klip fra et dukkespil, hvor pædagogen Sussi beder børnene trylle mad frem til pindsvinet Pixi, er et eksempel på den første måde, hvor børnene agerede i en fiktiv kontekst uden selv at indgå i en rollekaracter.

Sussi beder nu børnene om at tage hænderne frem, samle dem og dreje dem rundt tre gange, mens de siger hokus pokus, din have er fuld af krokus. Alle børnene er med nu. Hun beder børnene om at åbne hænderne forsigtigt og går så rundt i kredsen med den tomme kurv og beder børnene putte de ting i, som de har tryllet frem. Børnene åbner hænderne og putter på skift imaginære genstande ned i Sussis kurv. Hver gang spørger Sussi, hvad det er, de har tryllet frem, og børnene improviserer og svarer alt fra biller, regnorme, fluer, snegle og slanger til andre spiselige ting som lakrids og jordbær. (Bilag 1. s. 6)

Dramatiseringer i statuestopleje og krydsecirkellege var et eksempel på den anden dramatiseringsform, hvor børnene agerede i udvalgte roller. I disse dramatiseringsformer, var der stor mulighed for, at børnene kunne agere som forskellige rollekarakterer i forskellige fiktive kontekster. I de indledende forløb var det ikke alle børn, der deltog lige aktivt i disse dramatiseringer, mens de i senere forløb som nedenstående eksempel er hentet fra i overvejende grad alle deltog i aktivt samspil i rolle.

Så skal vi være monstre, der bor langt ude i Sorte Skoven, sige Bente. Børnene springer op igen. De fleste bevæger sig med tunge skridt med armene ud til siden, mens de brøler og jager rundt efter hinanden. “De ledte efter mad i skoven” siger Bente. Og monstrenes går i gang med at lede efter føde forskellige steder. Nogle finder orme og snegle sammen med den ene pædagog, nogle ser ud til at spise frugter, som de plukker højt oppe fra, og en hel gruppe lader, som om de spiser kæmpe burgere, mens de smasker og bøvser. (Bilag 7, s. 38)

I forløb B-D indgik gruppearbejde og visninger, hvor børnene i samarbejde med en voksen udviklede og spillede udvalgte rollefigurer. Dette gav børnene mulighed for at fordybe sig i de enkelte rollekarakterer.

børnene med kun enkelte undtagelser indgår aktivt. I kategorien høj kan der være enkelte børn, der deltager mindre aktivt ved eksempelvis kun at agere med enkle symbolske bevægelser, disse børn deltager imidlertid ud fra deres niveau og indgår i det samlede indtryk som delagende i fiktionen.
Nedenstående er et eksempel på, hvordan børnene skaber rollekarakter, der dels indgår i familierelationer, dels gennemlever en række forskellige følelser, som kan ses som parallele til de erfaringer, børnene har med sig fra realkonteksten.

_I min gruppe, løverne, er der fem børn med, og vi starter med at samles i en rundkreds på gulvet. Her vælger børnene hurtigt at etablere sig i roller som morløver, farløver og løveunger i forskellige aldre. Jeg agerer dyrepasser og domptør sammen med Maja. Herefter spørger jeg løverne, hvad de godt kan lide, og børnene vælger, at løverne elsker at blive nusset på maven og at lege med hinanden. En dreng foreslår, at de til gengæld hader løverne, og det var alle enige i. Så foreslår jeg, at vi skal spille det hele. Vi starter med, at alle løverne sover. Så vågner løveungerne, de taler med pibende stemmer og logrer med hele kroppen. Der er ingen tvivl om, at de er søde. Nu løber de over og vækker deres sovende løveforældre, der som de autitære, men kærlige voksne de er, først bliver sure, fordi de sov så godt, men derefter bliver glade og vasker ungerne med poterne. (Bilag 3, s. 19)_

Opsamlende sås det i alle forløb, at børnene i høj grad havde mulighed for at skabe og indgå i fiktive handlinger i fiktive kontekster. Herudover indgik der i alle forløb sekvenser, hvor børnene agerede i en fiktiv rolle. I forløb A og B indgik dette i middel til høj grad, mens det i forløb C-D forekom i høj grad i alle delaspekter af forløbene.

**Børnene agerer i fiktive roller i fiktive rum og med fiktive genstande og handlinger**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Forløb A</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb B</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb C</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb D</th>
<th>Grad</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Statuestopspil</td>
<td>Middel</td>
<td>Læreri-rolle</td>
<td>Høj</td>
<td>Statuestopspil</td>
<td>Høj</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fællesfortælleleg</td>
<td>Middel</td>
<td>Statuestopspil</td>
<td>Høj</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Middel</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Middel</td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td>Høj</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gruppearbejde</td>
<td>Høj</td>
<td>Visning</td>
<td>Høj</td>
<td>Visning</td>
<td>Høj</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Narrativer**

Alle forløb var kædet sammen af et gennemgående narrativ. Herudover indgik der forskellige store og små narrativer, som børnene var med til at konstruere som en indlejret del af det overordnede narrativ.

Eftersom alle forløb var strukturerede omkring et gennemgående narrativ, indgik børnene i alle forløb i
disse kollektive narrativer og havde hermed mulighed for at udvikle færdigheder i forhold til at afkode og deltage i disse. Det var imidlertid pædagen, der var primær skaber af de gennemgående narrativer og selvom børnene indgik medskabende i disse, arbejde pædagen primært ud fra en skabende/ gørende tilgang mens børnene overvejende indgik i en oplevende tilstand.

Børnernes mulighed for selv at konstruere egne narrativer var yderligere forskellig i de analyserede forløb. I forløb A var der i fællesfortællelegen og krydsecirkellegen perioder, hvor børnene kunne skabe egne små narariver som en del af det kollektive narrativ. En del børn deltog kreativt medskabende i de forskellige narrativer, men der var også børn, der deltog i dramatiseringerne, men som tilsyneladende ikke selv var med til at konstruere narrativerne bag disse. For disse børn var der således kun i mindre grad mulighed for at udvikle kompetencer indenfor dette. Dette kan ses i nedenstående eksempel.

Da alle har sat sig, siger Sussi, at vi gerne må tage madpakkerne frem. Det agerer vi så, og vi voksne spørger de nærmeste børn, hvad de har med i madpakkerne. Der er nogle, der sidder lidt stille uden at sige eller gøre noget, mens andre allerede er i fuld gang med at pøkke imaginære madpakker op. Nogle fortæller, at de har rugbrød og saft med, andre fortæller, at de har pizza og is med, og der er også nogle, der fortæller, at de har regnorme og biller i madkassen, som de har fanget ude i haven. (Bilag 1, s. 7)

I forløbene i fase B-D var der indlagt mulighed for længere improvisationer i statuestopleg og krydsecirkelleg. Dette bevirkede, at børnene fik større mulighed for at skabe egne narrativer som en integreret del af disse dramatiseringer. Da rollerne imidlertid skiftede flere gange i disse dramatiseringer, var det stadig relativt kortvarige narrativer, der blev skabt. Nedenstående klip fra en statuestopleg er et eksempel på et par drenge, der lavede deres egen lille fortælling om klovnefigurerne, som alle agerede.

Et par drenge mødes og taler klovnesprog med dybe stemmer, de giver hånd og løfter så nogle imaginære kæmpeting op, som de vælter ind i hinanden, mens de råber hov og er ved at dø af grin. Dette fortsætter flere gange, og drengene går rundt i lokalet og finder imaginære genstande, som de slæber af sted med, og som til sidst vælter ind i hinanden. (Bilag 3, s. 14)

I gruppearbejde og visninger i forløb B-D, hvor børnene udviklede deres rollefigurer, havde børnene mulighed for at skabe længere narrativer. De fleste børn var meget engagerede i dette, men der var også enkelte, der ikke bidrog aktivt til de narrative konstruktioner, som det ses i nedenstående eksempel på en
gruppearbejdssituation, hvor Mia og Emil indgår aktivt i udvikling af rollefigurernes karaktertræk, mens et enkelt barn slet ikke deltager.


I forløbene i delfase 4, f.eks. forløb D, deltog børnene i høj grad i kollektive narrativer, idet disse forløb var centreret om en gennemgående grundfabel, der dannede basis for den afsluttende teaterforestilling. Herudover arbejdede børnene i gruppearbejdet med samme rollekarakterer og samme grundfabel i hele perioden. Dette gav tid og rum til, at hele børnegruppen blev inddraget, og bevirkede, at børnene her i højere grad i fællesskab var med til at skabe egne narrativer som en integreret del af det kollektive narrativ og hermed havde god mulighed for at udvikle narrative færdigheder. Nedenstående klip er et eksempel på dette.

I denne gruppe var en del, der tidligere havde været drager, og ligesom hos dragerne foreslog de, at der både skulle være en mor-, en far-, en onkel- og nogle babyedderkopper. Edderkopperne skulle bo i en hule og have et kæmpenet, hvor de kunne fange fluer og andet godt, fortalte børnene. Det var mit indtryk, at hele gruppen var med til at lave denne fortælling, idet mange bød ind, og mange bekræftede hinandens bud. Undervæs med fortællingen valgte børnene sig løbende ind i de forskellige familieroller og begyndte hver især at digte ud fra dette perspektiv. (Bilag 7, s. 39)

Samlet set indgik børnene, som det ses i nedenstående skema, i høj grad meddigtende i de kollektive narrativer i alle forløb. Herudover indgik børnene i middel grad med konstruktioner af egne narrativer i krydsecirkellegene og statuestoplege i alle forløb, mens de i gruppearbejde og visning udviklede sig fra at skabe narrativer i middel grad i forløb B til at gøre det i høj grad i forløb C og D.
Børnene indgår i kollektive narrativer

<table>
<thead>
<tr>
<th>Forløb A</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb B</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb C</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb D</th>
<th>Grad</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td>Statuestoppil</td>
<td>Høj</td>
<td>Lærer-i-rolle-spil</td>
<td>Høj</td>
<td>Statuestoppil</td>
<td>Høj</td>
<td>Statuestoppil</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td>Fællesfortælleleg</td>
<td>Middel</td>
<td>Statuestoppil</td>
<td>Høj</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Middel</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td>Høj</td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td>Høj</td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Børnene skaber egne narrativer

<table>
<thead>
<tr>
<th>Forløb A</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb B</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb C</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb D</th>
<th>Grad</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dukkespil</td>
<td>Middel</td>
<td>Statuestoppil</td>
<td>Middel</td>
<td>Statuestoppil</td>
<td>Middel</td>
<td>Statuestoppil</td>
<td>Middel</td>
</tr>
<tr>
<td>Fællesfortælleleg</td>
<td>Middel</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Middel</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Middel</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Middel</td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td>Middel</td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td>Middel/Høj</td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td>Visning</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td>Middel</td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Middel</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Improvisation

Improvisation er en nøglekompetence i børns egen dramatiske leg, og kollektive og individuelle improvisationer var det bærende element i samtlige forløb, og der var derfor i høj grad mulighed for, at børnene kunne udvikle improvisatoriske kompetencer. I de indledende forløb var der børn, der i fællesfortælleleg, statuestopleg og krydsecirkelleg kun delvis indgik i de kollektive improvisationer, som det ses i nedenstående klip fra en statuestopleg:

*Vi agerer nu, at vi går ud i vandet, nogle pjasker, nogle svømmer, og nogle sprøjter vand på hinanden. Et par stykker står mest og kigger på uden selv at agere i rolle.* (Bilag 1 s. 6)

I de senere forløb indgik børnene som kollektiv aktivt i de kollektive improvisationer, hvor de både bidrog med forskellige formsprog og forskelligt indhold, hvilket nedenstående klip fra en statuestopleg, hvor børnene interagerer med forskellige formsproglige udtryksformer og med forskellig grad af samspil, er et eksempel på.
Alle børn er med og agerer de udvalgte figurer med stor iver og stiliserede bevægelser, hvor de spejler hinanden og de voksne medspillere og spiller sammen i små improvisationer. Der er glade, sure, kede af det og bange riddere. Det samme gælder alle figurerne. Alle improviserer frit, nogle i samspil med hinanden, andre mere hver for sig. Der er tydeligvis mange forskellige formsproglige udtryksformer i spil. Nogle bruger store bevægelser og megen plads, mens andre står mere stille og bruger små symbolske bevægelser. Alle former accepteres af både børn og voksne, og ingen kommenter dette. (Bilag 5, s. 28)

I gruppearbejdet i forløb B-D blev der lavet aftaler, som børn og voksne brugte som afsæt for de improvisationer, der siden dannede basis for visninger for de andre børn. Såvel øvefasen som visningen havde dog stadig karakter af at være en improvisation, hvor nye tiltag udspillede sig inden for den aftalte ramme som i nedenstående eksempel.

Min gruppe løverne har indøvet en hel lille scene, hvor de bliver vækket om morgenen, får mad og til sidst til Majas kommandoer skal opføre deres cirkusnummer. Til selve visningen improviserer børnene stadig, og de små løveunger er tæt på at løbe væk. Så vilde er de! Så Maja og jeg må fange dem ind igen og lokke dem til at optræde med imaginære godbidder. (Bilag 3, s. 20)

Forløb D var en del af et længerevarende forløb, der mundede ud i en procesteaterforestilling. De roller og narrativer, der var udviklet gennem improvisationer, gik således igen fra gang til gang og blev til sidst gentaget som en integreret del af forestillingen for institutionens børn. Dette betød, at rammerne for improvisationerne de sidste øvegange før premieren blev begrænset til at udspille sig inden for de nu fastlagte rammer. Selvom der i dette forløb var faser, hvor rammerne for improvisationerne var friere end i andre, fremstod forløbet overordnet set som en lang kollektiv improvisation.

Alle forløb var improvisationsbaserede, og børnene havde derfor principligt mulighed for at udvikle færdigheder i improvisation gennem deltagelse i disse. Som det kan ses i nedenstående skema, improviserede børnene i forløb A i middel til høj grad i de forskellige delaspekter, mens de i forløb C-D improviserede i høj grad i alle delaspekter af forløbene. Der kan således konstateres en udvikling, hvor børnene fra at improvisere i middel grad i flere delaspekter i forløb A, udviklede sig til at improvisere i høj grad i alle delaspekter i forløb D.
### Metakommunikation

I samtlige analyserede forløb indgik der metakommunikative italesættelser af de æstetiske udtryksformer. Dette foregik dels som optakt til dramaforløbene, hvor pædagogerne ledte retrospektive samtaler med børnene om de tidligere dramaforløb. Pædagogen indledte dramaforløbet med at spørge børnene, hvad vi havde lavet sidste gang, og der var en stor gruppe børn, der deltog aktivt i disse samtaler, men også børn, der ikke deltog, hvilket nedenstående klip er et eksempel på:

*Herefter spørger hun, om de kan huske, hvad de lavede sidst. Flere børn svarer i munden på hinanden, mens de fortæller om zoologisk have og om dukken Sigurd, der var så sjov. Der er en ivrig snakken og kredsen rundt, og det kan være svært at høre det enkelte barn. Men der er en glad og livlig stemning, hvor mange børn byder ind, men hvor der også er en del, der ser ud til at følge med i snakken uden selv at sige noget. (Bilag 1, s. 4)*

Herudover indgik der indlejrede metakommunikative dialoger med dukker, hvor hovedparten af børnene deltog aktivt, hvilket nedenstående situation, hvor børnene indgår i dialog med dukken Olfert, er et eksempel på:

*Da alle havde spillet, tog Bente fuglen Olfert frem igen. Olfert spurte børnene, om det var dem, der havde været alle de uhyggelige væsner, og det svarede de storsmilende og i kor ja til. Så spurte Olfert børnene, om de havde været bange, og det benægte de. Hvorfor ikke?*
spurgte Olfert, og børnene svarede lidt i munden på hinanden, at det jo bare var for sjov, at det bare var noget, de legede, og at de farlige ting slet ikke fandtes i virkeligheden. Det så ud til, at hele børneproblemet var engageret i denne samtale. ”Findes de slet ikke?” spurgte Olfert lettet. Og børnene forklarede, at monstres og spøgelser ikke fandtes. Men at edderkopper, de var der jo i virkeligheden, men de var ikke farlige i virkeligheden. (Bilag 7, s. 40)

I gruppearbejdet i forløb B-D indgik der foreskrivende metakommunikative italesættelser af fiktionen. Nogle børn var meget aktive i denne proces, men der var også nogle, der kun i lav grad bidrog med verbale kommentarer. Nedenstående klip er fra et gruppearbejde om drager, hvor flere børn med drengen Emil i spidsen italesætter dragnes karakteristika og liv, men hvor der også er børn, der ikke deltager aktivt:

_Først inddeler børnene sig i et helt familiehierarki, som de selv fortæller frem. Emil er i vældigt humør. Han fortæller løs og digter stort set hele historien. Et par af børnene kommer med supplerende forslag, som jeg samler op og italesætter, men der er et par stykker, som slet ikke siger noget. Jeg falder mig lidt usikker og ved ikke, hvordan jeg skal indtræde dem uden at bremse de børn, der fabulerer derudad._ (Bilag 5, s. 29)

Eftersom metakommunikationen var en integreret del af alle forløb, havde børnene principielt mulighed for indgå i denne. Imidlertid var det overvejende i dukkespil, at alle børn deltog aktivt, mens det kun var en del af børnene, der bidrog aktivt til de metakommunikative dialoger uden for fiktionen og i gruppearbejde. For børnegruppen som kollektiv sås metakommunikation således som vist i nedenstående skema i et spænd fra lav til høj grad i de forskellige faser af dramaforløbene, hvilket samlet set peger på, at børnene havde lav til middel grad af mulighed for at udvikle metakommunikative færdigheder i dramaforløbene.

**Børnene anvender metakommunikativ italesættelse af det dramatiserede**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Forløb A</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb B</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb C</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb D</th>
<th>Grad</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Dialog</td>
<td>Lav</td>
<td>Dialog</td>
<td>Lav</td>
<td>Dialog</td>
<td>Middel</td>
<td>Dialog</td>
<td>Middel</td>
</tr>
<tr>
<td>Dukkespil</td>
<td>Middel</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Middel</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td>Gruppearbejde</td>
<td></td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td></td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td></td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Positionelle muligheder

<table>
<thead>
<tr>
<th>Position</th>
<th>Forløb A</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb B</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb C</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb D</th>
<th>Grad</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tilskuer</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tilskuer</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td>Spiller</td>
<td>Fællesfortælle-</td>
<td>Høj</td>
<td>Statuestopleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Statuestopleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Statuestopleg</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>leg</td>
<td></td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td>Høj</td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td>Høj</td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Instruktør</td>
<td>Slet ikke</td>
<td></td>
<td>Slet ikke</td>
<td></td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td></td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Lav</td>
<td></td>
<td>Lav</td>
<td></td>
<td>Lav</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Opsamling
I forhold til projekts mål om at udvikle de deltagende børns legekompetence kan jeg opsamlende se, at designet i høj grad åbnede mulighed for, at børnene kunne udvikle færdigheder i:

- At agere i fiktionen
- Indgå i narrative konstruktioner
- Improvisere
- Deltage som tilskuer og aktør.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Position</th>
<th>Forløb A</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb B</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb C</th>
<th>Grad</th>
<th>Forløb D</th>
<th>Grad</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tilskuer</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Tilskuer</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
<td>Dukkespil</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td>Spiller</td>
<td>Fællesfortælle-</td>
<td>Høj</td>
<td>Statuestopleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Statuestopleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Statuestopleg</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>leg</td>
<td></td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
<td>Krydsecirkelleg</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td>Høj</td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td>Høj</td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td>Høj</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Instruktør</td>
<td>Slet ikke</td>
<td></td>
<td>Slet ikke</td>
<td></td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td></td>
<td>Gruppearbejde</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
<td>Visning</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Lav</td>
<td></td>
<td>Lav</td>
<td></td>
<td>Lav</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Herudover rummede designet samlet set i middel grad af mulighed for at børnene kunne udvikle færdigheder inden for egen konstruktion af narrativer og metakommunikation. I alle dramatiseringsformer og øvelser improviserede børnene i rolle indlejret i fælles narrativer, børnene indgik meddigtende med egen små narrativer, men det var imidlertid kun i gruppearbejder og visning, at der var afsat rum og tid til at børnene yderligere kunne udvikle disse narrativer i et fælleskab. På samme vis var det kun i voksenledede samtaler, i gruppearbejde og i dukkespil, at der indgik længere perioder med metakommunikation, hvilket medførte, at designet samlet set åbnede mulighed for at børnene i lav til middel grad havde mulighed for at udvikle metakommunikative færdigheder i de analyserede forløb.

I forhold til de positionelle muligheder havde børnene i høj grad mulighed for at udvikle kompetence som spiller og tilskuer og i lav grad mulighed for at tilegne sig færdigheder som instruktør.

Samlet set kan jeg konkludere, at dramaforløbene overordnet set rummede potentialer i forhold til udvikling af dramatisk legekompetence i relation til at agere i fiktionen, improvisere og skabe narrative sammenhænge. Mulighederne for at udvikle egne narrative og metakommunikative kompetencer var imidlertid begrænsede, ligesom rollen som instruktør, der er central i børnenes egen dramatiske leg, var mangelfuld udfoldet.

16.3. Potentialer i forhold til at bearbejde et tematisk indhold

Det var målet, at de enkelte dramaforløb som æstetisk læreproces skulle rumme mulighed for at bearbejde almenmenneskelige tematikker og gennem indlevet rolle arbejde og udvikle forståelse for den anden og hermed kunne understøtte projektets inkluderende formål. Jeg har derfor i denne del af analysen fokuseret på:

- Hvilke tematikker der indgik i de konkrete forløb
- Hvilke muligheder for indlevelt rollearbejde der indgik.

De inddragede tematikker rummede, jf. kapitel 8, mulighed for en indholdsmaessig bearbejdning på såvel et kollektivt, fiktivt ydre niveau som et mere individuelt indre niveau. På det kollektive, fiktive ydre niveau arbejdede børnene med indholdsmaessige tematikker, der var inspireret af børnenes egen dramatiske leg, f.eks. eventyr, fantasy og familie. Med afsæt i disse roller og scenarier indgik i alle forløb på det kollektive niveau narrativer, der beskæftigede sig med oplevelser af almenmenneskelig karakter, f.eks. at være ensom og blive venner, at have brug for hjælp og at hjælpe, samt hvordan forskellige følelser kan opleves. På det indre subjektive niveau havde børnene i alle forløb grundet den åbne improvisatoriske form mulighed for at indleve sig i den firedobbelte fiktion og indlæse egne oplevelser og værdimæssige kodninger i spil og...
narrativer. Disse personlige kodninger indgik efterfølgende i de kollektive samspil med de andre børn, hvorved det enkelte barn havde mulighed for at perspektivere og modificere egen forståelse og værdimæssig kodning i og med at kollektivets samlede forståelse oversteg det enkelte barns.

I alle forløb indgik rollefigurer, som børnene havde mulighed for at indleve sig i og udvikle en empatisk forståelse for. Disse roller samsvarede med en række af de roller, som børnene foretrak i deres egen dramatiske leg. Det var f.eks. dyr, far, mor og børn, eventyrfigurer, monstre og andre fantasifigurer. Alle roller, hvad enten de var mennesker eller dyr, viste sig i børnenes dramatisering at have almenmenneskelige egenskaber og gennemleve en række genkendelige følelser. De levede som vist i flere af de ovenstående eksempler i familier og havde samme hverdag og samme følelser som børnene selv.

Når børnene som en del af den æstetiske fordobling arbejdede med disse symbolske roller og følelser, kunne det være et redskab til at bearbejde eksistentielle og almenmenneskelige problemstiller, samtidig med at børnene qua selve indlevelsen i rollekaraktererne som en æstetisk læreproces kunne bearbejde og kommunikere følelser og forståelse for sig selv og den anden.

Der var imidlertid forskellig mulighed for fordybelse i rollen og egentligt karakterarbejde i de forskellige forløb. I de tidlige forløb, f.eks. forløb A, var der kun begrænset mulighed for egentligt rollearbejde, da børnenes roller i disse forløb skiftede hurtigt, og fokus her var på rollens ydre fremtrædelsesform. I forløb B og C indgik der gruppearbejde og visninger, hvor børnene i højere grad havde mulighed for at skabe og agere deres valgte rollekarakterer i forskellige situationer og med forskellige følelser. I forløb D og de følgende forløb indgik børnene i rollearbejde, der strakte sig over flere uger, og havde således i endnu højere grad mulighed for at udvikle og indleve sig i de forskellige rollekarakterer. Muligheden for karakterarbejde og indlevelse i rollekarakteren blev således større i løbet af projeekts fire faser.

I nedenstående skema er, tematikker og roller i de forskellige forløb optegnet. Indholdet består dels af et ydre fiktivt niveau, dels et kollektivt almenmenneskeligt niveau der rummer den indre tematik, dels et følelsesmæssigt niveau samt endelig et indre subjektivt niveau. Dette sidste niveau fremstår som oftest tavst og har derfor ikke kunne aflæses i observationerne og er ikke medtaget i nedenstående opstilling.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>A</td>
<td>Om at hjælpe • rejse • lege • være venner</td>
<td>At føle sig</td>
<td>Børn</td>
<td>Dyr</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>genert</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>usikker</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>glad</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>ked af det</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

1. Ydre fiktiv tematik

2. Indre tematik

3. Føler, der indgik

Roller
Forløb B  
**Cirkus.** Cirkusdirektørens artister er forsvundet og han er ulykkelig og har ingen venner. Børnene tilbyder at hjælpe og skaber artist familier, og udvikler cirkusnumre. Til sidst optræder alle børnene sammen med cirkusdirektøren i hans cirkus.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Om at hjælpe</th>
<th>At føle sig</th>
<th>Dyr</th>
<th>Cirkusartist</th>
<th>Mennesker</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• blive venner, selvom man er forskellig</td>
<td>• genert</td>
<td>•</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• være udenfor</td>
<td>• usikker</td>
<td>•</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• være en gruppe</td>
<td>• ked af det</td>
<td>•</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Forløb C  
**Eventyr.** Nogle prinsesser keder sig og går ud i skoven hvor de møder de ensomme drager. Prinsesserne bliver fanget af dragerne, som de dog hurtigt bliver venner med. Ridderne drager ud for at finde prinsesserne, de slås med dragerne, men prinsesserne lægger sig imellem. Til sidst bliver alle venner og følges hjem til en fest på slottet.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Om at være stærk og svag</th>
<th>At føle sig</th>
<th>Konge</th>
<th>Dronning</th>
<th>Prins</th>
<th>Prinsesse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• være en familie</td>
<td>• glad</td>
<td>•</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• kede sig</td>
<td>• ked af det</td>
<td>•</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• være ensom</td>
<td>• ensom</td>
<td>•</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• være stærk</td>
<td>• vred</td>
<td>•</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• blive venner, selvom man er forskellig</td>
<td>• hoven</td>
<td>•</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Forløb D  
**Eventyr.** En prins drager ud i verden for at lære frygten at kende. Han møder 3 grupper af uhyggelige væsnere. Men ingen skræmmer ham. Til sidst møder han en prinsesse, som han bliver glad for. Hun bliver imidlertid væk, og da prinsen ikke kan finde hende, oplever han for første gang, hvad det vil sige at være bange. Han finder hende igen med væsnernes hjælp. Til sidst holder de en fest, hvor alle er med.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Om at hjælpe</th>
<th>At føle sig</th>
<th>Edderkop</th>
<th>Monstre</th>
<th>Spøgelses</th>
<th>Trold</th>
<th>Prins</th>
<th>Prinsesse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• være bange</td>
<td>• usikker</td>
<td>•</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• skræmmer</td>
<td>• ked af det</td>
<td>•</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• overkomme frygten</td>
<td>• glad</td>
<td>•</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• være en familie</td>
<td>• vred</td>
<td>•</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>• være venner</td>
<td>• bange</td>
<td>•</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Omsamlende indgik der i alle forløb tematikker og roller, der dels var inspireret af børnernes egne leg, dels indeholdt almenmenneskelige temaer, der kunne understøtte projektets inkluderende mål, og som åbnede

---

Af hensyn til læserens forståelse har jeg i denne skematiske opstilling udfoldet beskrivelsen af indholdet i de 4 dramaforløb fyldigere, end det stod i den foreløbige afhandling, som bedømmelsesudvalget tog stilling til 10.03.2015. For en dybere forståelse af indholdet henvises til praksisfortællingerne bilag 2-7, hvor dette er indgående beskrevet.
op for på den ene side den enkeltes værdimæssige kodninger og indlæsning af subjektive oplevelser i formen, på den anden side kollektivets bearbejdning af disse og muligheden for at fungere som en æstetisk læreproces, hvor børnene kunne konstruere forståelse for sig selv, hinanden og den kontekstuelle verden. Samtidig var de roller, der indgik, parallelle til eller en udvikling af roller, som børnene selv brugte i deres egen dramatiske leg, og kan således qua de kollektive dramatiseringer, hvor børnene indgår i samspil i store grupper med pædagogen som medspiller ses som værende i NUZO i forhold til rollerne i børnenes egen dramatiske leg.

16.4. Oplevelseskvalitet

Ud over at være en aktivitet med lærings- og udviklingspotentialer var det målet, at børnene skulle opleve dramaaktiviteterne som lystbetonede og meningsfulde, hverken for svære eller for lette, men netop balancerende i flowzonen med den tilpasse udfordring. Det fremgår af analyserne, at sværhedsgraden i dramaforløbene var åben, på den måde forstået, at børnene inden for de rammer, der var sat, frit kunne dramatisere roller og udvikle narrativer i eget tempo, samtidig med at de i det kollektive samspil kunne lade sig inspirere af hinanden og indgå i de kollektive dramatiseringer på et formsprogligt, tematisk og strukturelt niveau, som de ikke ville kunne bemestre hver for sig. Alle dramatiseringer foregik eksempelvis i langt større grupper og med længere og mere gennemgående narrativer, end børnene kunne præstere i egen dramatiske leg. Sværhedsgraden i de enkelte dramatiseringer og deløvelser var på grund af den åbne improvisatoriske form individuelt udformet, men kollektivt indlejet og inspireret. Dette betød for det første, at børnene kunne deltage på flere forskellige formsproglige niveauer og med forskellige indholdsmæssige tolkninger på samme tid, for det andet, at børnene i samspil med hinanden og pædagogerne, der indgik som mester gennem dukkespil, lærer-i-rolle-spil og som spillerne fortæller, hvor de med reference til kapitel 10 kunne etablere et samspil, der dels rummede en æstetisk fordobling dels med reference til kapitel 3, som kollektiv kunne skabe hinandens NUZO. Nedenstående klip er et eksempel på, hvordan børnene dels lod sig inspirere af pædagogen, der gik foran som mere kompetent medspiller, dels interagerede med forskellige formsproglige udtryk og på forskellige formsproglige niveauer på samme tid, hvorved de som kollektiv betragtet skabte rammerne for at dramaktiviteten kunne udspille sig i NUZO for alle deltagere.

_Pædagogen Sussi lader som om, hun er ved at tabe en stor ting på gulvet, og mange af børnene bliver inspireret af dette og agerer det samme. De der før var lidt usikre mimer nu også, at de bærer rund på ting de taber. Et par drenge mødes og taler klovnesprog med dybe stemmer, de_
giver hånd og løfter så nogle imaginære kæmpeting op, som de vælter ind i hinanden, mens de råber hov og er ved at dø af grin. Børnene improviserer videre i samspil med hinanden som tykke, tumlende klovner. Nogle rent mimisk, andre taler og agerer sammen med hinanden, nogle står mest stille, men viser med små håndbevægelser, at de er i rolle. (Bilag 3, s. 15)

Hertil kommer, at det flere gange i praksisfortællingerne blev italesat, at børnene virkede optagede af dramaaktiviteterne, der så ud til at blive oplevet som lystfuld aktivitet af de deltagende børn.
Nedenstående udpluk er eksempler på dette.

- Sussi får os til at køre op ad stejle bjerge, hvor vi kører langsomt, og ned ad bjerget igen, hvor vi suser af sted. Det synes børnene tydeligvis er sjovt, for de griner og hviner. (Bilag 1.s.6)
- Energi og lydniveauet er højt, det virker, som om alle er engagerede, og der summer af glæde i rummet. (Bilag 3, s. 15)
- Alle børnene er dybt koncentrerede, og man kan høre en knappenål falde til jorden. (Bilag 3, s. 17)
- Børnene sidder spændt og venter og springer op i samme øjeblik, musikken starter. Alle er med. (...) Der er høj energi og højt humør. (Bilag 3, s. 14)
- Det var tydeligt, at børnene syntes, det var sjovt at se på hinanden spille de forskellige roller. (Bilag 7, s. 40)

16.5. Pædagogens redskaber
Pædagogens rolle var, jf. kapitel 12, at rammesætte og lede aktiviteterne på en måde så:

- Alle børn kunne deltage på ligeværdig vis
- Aktiviteterne rummede impulser til børnenes skabende arbejde
- Aktiviteterne var båret af en legende indstilling, der kunne inspirere børnene til at deltage ud fra egen motivation.

Pædagogen anvendte følgende metoder, som jeg i det følgende vil gennemgå, og som overordnet kan opdeles i metoder, der udspiller sig i henholdsvis real og fiktiv kontekst.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Metode</th>
<th>Kontekst</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Dialog</td>
<td>I real kontekst</td>
</tr>
</tbody>
</table>
1. Dialog

Som en integreret del af alle forløb indgik der som optakt til dramaaktiviteten dialoger, hvor pædagogen i real kontekst talte med børnene om de tidligere dramaforløb. Nedenstående klip er et eksempel på dette.

Så snart én har fortalt en lille episode, er der grupper af børn, der kommenterer dette, både til hinanden og rettet mod pædagogen. Jette nikker og siger ja til kommentarerne, men går ikke i dialog med disse. “En ad gangen,” siger hun venligt og spørger et af de børn, der har fingeren oppe, “Ja Emil, jeg kunne se, du havde hånden oppe, hvad ville du sige?” ”Der var også nogle, der var bange for vand,” siger Emil. ”Ja, det er rigtigt, det var løverne, kan I godt huske det?” svarer Jette smilende. Sådan fortsætter det en rum tid til alle, der har haft fingeren oppe, er blevet hørt. Stine har længe siddet ivrigt med hånden oppe og svinget med hele kroppen for at vise, at hun gerne ville sige noget. ”Ja Stine” siger Jette, ”hvad vil du gerne sige?” Men Stine ser ud til at have glemt, hvad hun ville sige, og svarer tøvende øh øh. ”Var det det med Sigurd, der gemte sig nede i tasken” spørger Jette, og Stine svarer glad ”ja”.
(Bilag 3, s. 13)

Som det ses i ovennævnte eksempel, havde de indledende dialoger en formaliseret karakter, hvor pædagogen spurgte, og hvor børnene efter håndspørre og bekæmpelse blev bedt om at svare, hvorefter pædagogen satte rammerne for dialogen og løbende vurderede børnene bidrag. I denne dialogform havde pædagogen en højstatusposition, i og med hun både satte rammerne for dialogen og løbende vurderede børnene bidrag. På trods af pædagogens venlige og imødekommende attitude indgik der hverken fiktionselementer, æstetiske virkemidler eller metakommunikative signaler, der kommunikerede, at dette var leg. Dialogen rummede således ikke den legende indstilling, som det overordnet set var målet, at dramaforløbene skulle være båret af. Samtidig refererede samtalerne til tidligere dramaforløb uden at pege frem mod det aktuelle forløb og kunne derfor kun i begrænset omfang tjene som rammesætning eller impuls til det igangværende dramaarbejde. Sidst, men ikke mindst var det ikke alle børn, der deltog aktivt i samtalerne, og der var indimellem børn, der som Stine i ovenstående eksempel ikke nåede at blive hørt. Hermed fremstod denne dialogform med så store
mangler, at den i forhold til projektets mål ikke vil kunne anbefales, hvis den stod alene. Imidlertid indgik den som en rituel optakt, hvor tidligere oplevelser blev gjort præsente gennem italesættelse, og havde herved en metakommunikativ betydning i forløbenes helhed.

2. Instruktion

I arbejdet med at lede og rammesætte de enkelte øvelser såd er i alle forløb eksempler på, at pædagogerne anvendte en verbal instruktionsform i real kontekst, hvor de indledningsvist forklarede regler og rammer, hvorefter børnene indgik i aktiviteten. Følgende klip er et eksempel på dette.

Jette indleder med at sige: ”I dag skal det handle om nogle af alle dem, som vi mødte sidste gang fra Cirkus, og vi skal starte med at lave den stopleg, vi prøvede sidst.” En gruppe børn råber: Yeah stopdans! Og Jette fortsætter med et smil på læben. ”Og først så er det mig, der bestemmer, hvad vi skal være første gang, når musikken spiller, okay?” Børnene ser ud til at være med på det. Nogle nikker og giver bekraftende lyde. Ingen protesterer. ”Og bagefter er det jeres tur til at bestemme,” siger Jette. ”Nu går jeg over til musikken, og når musikken starter med at spille, så har jeg bestemt, at I alle sammen skal være klovner med røde næser.” Børnene sidder spændt og venter og springer op, i samme øjeblik musikken starter. Alle er med. De går rundt med stive bevægelser og taler med fordrejede stemmer til hinanden. Der er høj energi og højt humør. (Bilag 3, s. 14)

Som det ses i ovenstående eksempel, indtog pædagogen i denne instruktionsform en rammesættende højstatusposition, ud fra hvilken hun i første omgang fastlagde regler, rammer og indholdsmaessig tematik.

Samtidig italesatte pædagogen børnernes egen mulighed for at videreudvikle tematik og formsprog og rammesatte således deres kommende kreative ageren. Selvom pædagogen på denne måde satte rammerne, havde børnene fri mulighed for at vælge, hvordan de agerede, og hvilke indholdsmaessige tematikker de inddrog, inden for de rammer, der var sat. Denne tydelige rammesætning, hvor pædagogen tog lederansvaret på sig, og hvor børnene derfor som udgangspunkt var lige, så ud til at have en positiv effekt, idet børnene i de analyserede forløb virkede trygge ved den genkendelige form, hvor alle vidste, hvad deres kollektive rolle var, og hvad der forventedes af dem. I forhold til at give impulser til børnernes

36 Dette ses også i interview med pædagoger, hvor pædagogerne understregede, at det særlige ved drama var, at børnene her var lige og ikke behøvede at kæmpe for deres statuspositioner.
skabende arbejde var metoden imidlertid mangelfuld, idet den hverken rummede æstetiske virkemidler, følelsesmæssige oplevelser eller metakommunikative signaler om, at dette er fiktion og leg. Metoden havde en væsentlig funktion som rammesætter, men kunne i relation til målene for det dramapædagogiske arbejde ikke stå alene.

3. Dukkespil
I alle forløb indgik der spil, hvor pædagogen improviserede med en hånddukke i samspil med børnene. Disse spil foregik i fiktiv kontekst og havde en æstetisk udtryksform. Alle dukkerne havde en lavstatuskarakter, hvilket umiddelbart hævede børnenes status i deres samspil med dukken. Det særlige ved dukkespillene var imidlertid, at pædagogen, der agerede med dukken, samtidig var til stede som sig selv. Dette bevirkede, at dukken kunne agere lavstatus og hermed inspirere børnene til aktiv og kreativ meddigtet, samtidig med at pædagogen i realkontekst bevarede sin højstatus-authoritet. På den måde kunne pædagogen fastholde sit ledelsesansvar i forhold til at udstikke rammer og regler og hermed sikre, at børnene kunne fralægge sig dette ansvar og deltage på ligeværdig vis. Samtidig viste dukken sig i alle forløb at besidde en næsten magisk evne til at fange børnenes opmærksomhed og på et splitsekund give impulser til og skabe rammer for det dramatiske samspil. Nedenstående spil med min egen dukke Sigurd er et eksempel på, hvordan dukken for det første har børnenes fulde opmærksomhed, for det andet gennem sin småpralende attitude appellerer til børnene på en måde, så de spontant og med en legende indstilling indgår i samspillet med dukken, samtidig med at de tydeligvis opfatter interaktionen som lystbetonet og sjov.

Dukken virkede i alle forløb som en stærk impuls på børnene, hvilket for det første sås ved den glæde, børnene udviste i samspillet med dukker, for det andet ved, at børnene rettede deres opmærksomhed mod dukken, og kropslig uro og småsnak ophørte, samt endelig ved, at børnene på eget initiativ indgik spontant i samspil med dukken. Alle samspil med dukken var således egenmotiverede, og dette autotolikiske træk sammenholdt med de metakommunikative signaler fra pædagoger og børn om, at dette er leg, bevirkede, at aktiviteten fremstod som en aktivitet, hvor alle deltagere var enige om, at dette var en leg, som de hver især valgte at indgå i med en legende indstilling.

Samtidig så det, at børnene på empatisk vis knyttede sig til de forskellige dukker, hvilket fremgik af den store lyst, børnene havde til at modtage og give knus og kram til dukkerne, og af den store glæde, de udviste ved gensynet med dukkerne fra gang til gang. Denne følelsesmæssige involvering og empatiske relatering bevirkede, at børnene søgte at inkludere og hjælpe dukken på forskellig vis. Dette ses eksempelvis i nedenstående klip, hvor børnene på empatisk vis indlever sig i dukken Pixi og afslutningsvist tilbyder, at de gerne vil være Pixis venner.

(...)
Susi tager hånddukken pindsvinet Pixi frem. Den ruller sig ud – strækker sig og gnider øjne. ”Nej, hvor har jeg sovet godt, hvor har I været henne imens?” spørger hun, og børnene fortæller, at de har kørt med toget, og at de har badet og været hjemme hos Susi. Og Susi fortæller, at der mødte de en hel masse dyr. ”Var der nogen andre dyr?” spørger Pixi, og børnene fortæller ivrigt i munden på hinanden, hvem de var, og hvilke dyr de så. ”Var der også hunde?” spørger Pixi. Det bekræftet børnene. Og Pixi begynder at ryste over hele kroppen. ”Var de farlige de hunde?” piber den. ”Nej, de var søde,” svarer nogle. ”Jamen er I gode venner med alle de dyr?” spørger Pixi. ”Ja vi er” svarer en stor gruppe børn. ”Men vil I også være venner med mig så?” spørger den. ”For jeg har næsten ingen venner, fordi de er bange for mig, fordi jeg stikker, og så fordi jeg er så lille,” piber den. ”Vil I godt være venner med mig alligevel?”. Det bekræfter børnegruppen, at de bestemt gerne vil. Og én siger, ”vi er da ikke bange for dig, du stikker slet ikke.” ”Hurra,” siger Pixi og klapper i poterne, ”så er vi venner. (Bilag 1, s. 8)

Dukkespillene ansporedes således børnene til at gå i dialog, ikke for at svare på spørgsmål, som den voksne havde formuleret, og hvor den voksne vurderede svaret, men for, som i nedenstående eksempel, at bidrage til en ligeværdig drøftelse af de indholdsmaessige tematikker af eksistentiel karakter, som dukken
introducerede, og hvor hverken dukken eller børnene havde de endelige svar. Nedenstående klip, hvor Pixi taler med børnene om, hvordan det opleves, når man ikke må være med i en leg, og hvor dukken og børnene indgår i en ligeværdig dialog, uden at den voksne gennem dukken vurderer børnenes svar, er et eksempel på dette.

“Nej, hvor blev jeg ked af det” (Nu græder Pixi med en meget fin gråd, og mange siger helt spontant nåh). “Kender i godt det, at man ikke må være med, sådan til at lege eller noget, og så bliver man helt ked af det?” snøfter Pixi. Mange af børnene nikker og siger ja. Der er ingen, der griner, og der er fuld opmærksomhed. En dreng svarer: ”Jeg har prøvet en gang, jeg ikke måtte være med, da min storebror og hans venner, de skulle lege krig, og så måtte jeg ikke være med.” ”Blev du så ked af det” spørger Pixi. ”Mm” svarer drengen, mens han nikker. ”Men hvad gjorde du så,” spørger Pixi. ”Ikke noget” svarer drengen. ”Nej” siger Pixi ”det kender jeg godt, jeg gør næsten heller aldrig noget.” (Bilag 3, s. 17)

Endelig havde dukkespillene en stærk fascinationskraft på børnene, der bevirkede, at de kunne fungere som et effektivt redskab til at samle hele børnegruppens opmærksomhed, hvilket nedenstående klip fra et dukkespil, hvor pindsvinet Pixi forbereder et loppecirkusnummer, og hvor børnene dybt koncentreret følger med, er et eksempel på.


Dialogerne med dukken i fiktiv kontekst fungerede således på en fundamentalt anderledes måde end den ovenfor beskrevne dialog i real kontekst, idet:

- Dukkedialogerne havde en uformel karakter, hvor børnene spontant og på eget initiativ indgik i samtalen.
- Dukken havde lavstatus, hvilket bevirkede, at den aldrig vurderede børnenes udsagn.
• Dukken appellerede til børnenes empati, hvilket bevirkede, at de forholdt sig til dukken som den “store”, der skal hjælpe og beskytte den “lille”.
• Dukken kommunikerede med æstetiske virkemidler, der talte til børnenes sanser og følelser.
• Der i spillene indgik metakommunikative signaler om, at dette er leg, der inviterede børnene til at indgå i samspillet på en legende måde.
• Dialogerne beskæftigede sig overordnet set med oplevelser af, hvordan det føles at være et subjekt i verden, og havde dermed en eksistentiel karakter, der støttede op om projektets inkluderende formål.

Samlet set fremstod dukkespillene som et meget anvendeligt æstetisk redskab, hvor dukken qua sin lavstatusposition og sit æstetiske samspil med børnene fungerede som en stærk impuls, der inspirerede børnenes dramatiske agener, og bevirkede, at børnene indgik i samspillet på en ligeværdig måde på eget initiativ og med en legende indstilling.

4. Lærer-i-rolle
I flere forløb indgik der lærer-i-rolle-spil, hvor pædagogen påtog sig en rollekaracter, som vedkommende agerede i fiktiv kontekst med egen krop og stemme. De rollekaracterer, der blev anvendt, var voksne personer, som besad en indbygget højere status end børnene. Imidlertid var disse personer kommet i situationer, hvor de havde brug for børnenes hjælp, hvilket hævede børnenes og sænkede rollekaracterens status tilsvarende i samspillet. I pædagogens måde at spille rollen metakommunikerede hun løbende i samspillet med børnene, at dette er leg og fiktion, og børnene valgte i de analyserede forløb at indgå i samspillet med samme legende indstilling. Lærer-i-rolle-spil virkede hermed som en impuls, der dels introducerede eller videreudviklede en indholdsmandisk tematik, dels som vi kan se i nedenstående eksempel, hvor pædagogen Sussi i rolle som cirkusdirektører, der havde mistet alle sine artister, inspirerede børnene til indgå i den dramatiske fiktion som nye medlemmer af cirkusfamilien på eget initiativ og med en legende indstilling.

Her står pædagogen Sussi, som imidlertid nu har taget en høj hat på og er blevet forandlet til cirkusdirektøren Baldoni, der taler cirkussprog med en forandret stemme. Børnene er tryllebundne, der er fuld opmærksomhed og ingen småsnakken i krogene. Cirkusdirektøren præsenterer sig og fortæller om sit fantastiske cirkus og sine verdensstjerner, men pludselig begynder han at græde. Først lidt, så mere og mere. Det er ikke en rigtig gråd, men en teatergråd med store snøft, og alle ved tydeligvis godt, at det her er for sjov. Det er bare...
noget, vi leger. Det gør ikke, at børnene er mindre engagerede, snarere tværtimod. De følger ivrigt smilende og smågrinende med i hvert et snøft. Et par af børnene spørger, hvad der er galt, og Baldoni forklarer, at han er så ulykkelig, fordi der slet ikke er nogen, der vil være med i hans cirkus mere. Og nu er alle hans artister rejst til Afrika, og han har slet ikke nogen venner tilbage, der vil være med til at optræde i hans cirkus. Så snøfter han lidt igen og fortæller, at han ikke aner, hvad han skal gøre, for publikum kommer snart. Og man kan jo ikke love et cirkus helt alene uden sine venner, siger Baldoni og begynder at græde igen. Et af børnene siger: “Vi kan godt hjælpe dig!” Nu bliver Baldoni rigtig glad og spørger børnene, om det er sandt, at de virkelig vil hjælpe ham og være med i hans cirkus. Og om de vil være hans venner. Og alle børnene råber ja. (Bilag 3, s. 19)

5. Spillende fortæller

Som et gennemgående træk i de processuelle dramatiseringer og i det afsluttende forestillingsarbejde deltog pædagogen som spillende fortæller, der i fiktiv kontekst og med en æstetisk udtryksform skabte det fiktive rum og holdt sammen på hovedtrækkene i de dramatiserede narrativer. I analysen af forløbene sås denne dramatiseringsform i to variationer. En, hvor pædagogen fortalte og agerede som en del af fiktionen, og en, hvor pædagogen ikke selv deltog i de fiktive handlinger. Nedenstående klip fra forløb A er et eksempel på den første, hvor alle deltagere sammen i en kollektiv improvisation uden publikum.


Pædagogen improviserede i disse spil sammen med børnene og balancerede i en vekselvirkning mellem selv at fortælle og opsamle impulser fra børnene. Børnene arbejdede i disse spil, jf. kapitel 9, primært i tilstand af at være, mens fortælleren primært arbejdede med en performativ tilgang. Det samlede æstetiske udtryk balancerede således mellem disse to yderpoler og gav hermed børnene mulighed for i en og samme proces at forholde sig nærvarerende og distanceret til fiktionen. Den spillende fortæller virkede,
som i ovenstående eksempel, som en impuls og inspiration for børnene, hvilket bevirkede, at børnene umiddelbart accepterede fiktionen og indgik aktivt medskabende i de løbende dramatiseringer. I forløb A var der dog, som det ses i nedenstående eksempel, enkelte børn, der tilsyneladende ikke indgik aktivt i de kollektive spil.

Et par stykker står mest og kigger på uden selv at agere i rolle. Sussi spørger dem, om de synes, vandet er for koldt, og børnene nikker og kommer med bekræftende lyde. ”Det er bare, til man er kommet under” siger Sussi, ”kom, skal vi ikke hoppe 10-20 -30?” Så tager hun dem i hånden en i hver hånd og beder os andre om også at være med. Så vi laver med lidt hjælp fra os voksne en stor rundkreds, hvor alle er med og har hinanden i hænderne. Så hopper vi 10-20 -30 og ender med at lade, som om vi smider os i vandet. Nogle kvinder og siger, at det er koldt, andre siger, det er dejligt, og en masse svømmer omkring. (Bilag 1, s. 6)

Når enkelte børn på denne måde forholdt sig som tilskuere på sidelinjen af fiktionen, sås det nogle gange, at pædagogerne lod børnene forblive i denne position uden at italesætte det, men i andre tilfælde inddrog pædagogen børnene ved at vælge at fortolke deres tilsyneladende passivitet som et aktivt bud. Dette var tilfældet i ovenstående eksempel, hvor pædagogen Sussi spurgte børnene, der ikke deltog aktivt, om vandet var for koldt. På den måde lykkedes det pædagogen at inddrage børnene i fiktionen uden at udpege dem og uden at bryde fiktionens rammer. Denne måde at møde en tilsyneladende passivitet eller et ”nej” til fiktionen ved at modtage det som et positivt bud var et pædagogisk greb, som vi havde drøftet på kursusdagene, og som blev anvendt i mange forløb. Jeg kalder det at vende et nej til et ja, og metoden viste sig at være overraskende effektiv, idet den, som det ses i eksemplet, kunne inddrage børnene i de kollektive fiktioner på en måde, hvor det fremstod, som om de hele tiden havde været en del af denne. Dette inkluderede umiddelbart børnene ikke alene i fiktionen, men yderligere i hele børnegruppen.

Arbejdet med spillende fortæller i variation to indgik i visninger og foregik som en episk vekselvirkning mellem fortællerens italesættelse og børnenes ageren. Pædagogen som fortæller talte her direkte til publikum og var fysisk til stede på spillepladsen både som spillernes hjælper og som formidler over for dem, der var tilskuere. Følgende klip er et eksempel på dette. Fortællerens replikker er fremhævet med fed.
Der var engang nogle prinsesser, der boede på et stort slot sammen med deres far kongen. En dag gik de, som de gjorde det hver eneste dag, en tur i haven. Prinsessegruppen, der består af fem piger og en pædagog, spiller alle med stor entusiasme prinsesser, der trippende går rundt i haven og taler til hinanden i et højt, let affekteret stemmeleje. De ser sure ud og taler med hinanden om, at de keder sig. De sparker lidt i jorden og siger øv. Prinsesserne var så sure, fordi de keded sig. Prinsesserne spiller endnu mere sure og taler om, at det er så kedeligt hver dag at gå i den samme have. Men så var der pludselig en, der fik en ide! Prinsesserne spiller nu en episode, hvor et par stykke får den ide, at de vil gå en tur i skoven, og de aftaler at gå op til kongen og bede om lov. (Bilag 5, s. 32)

I ovennævnte eksempel improviserede den spilende fortæller på to måder. Dels foreskrivende, hvor de kommende handlinger blev fortalt frem, dels retrospektivt, hvor elementer fra børnernes improvisationer blev inddraget og italesat. Den spilende fortællers dobbelte perspektiv bevirkede, at fortælleren kunne give impulser til de agerende, som fastholdt og udviklede fiktionen, samtidig med at hun kunne inddrage publikum i den æstetiske oplevelse. Spillende fortællers fremstod hermed i alle forløb og i begge variationer som et effektivt redskab til at samle børnernes opmærksomhed, etablere sammenhængende narrativer, give impulser til børnernes skabende arbejde, inkorporere børnenes ideer i de kollektive spil og kommunikere til et eventuelt publikum. Samtidig rummede metoden mulighed for at styre spillet indefra med æstetiske og metakommunikative legende signaler, som inviterede børnene til at indgå med samme indstilling. Imidlertid var der den svaghed ved metoden, at det jf. kapitel 10 i overvejende grad var pædagogen, der ud fra en handlende “at gøre ” tilstand skabte de gennemgående narrativer, mens børnene i overvejende grad indgik i en oplevende tilstand. Denne oplevende tilstand åbnede mulighed for at børnene kunne opleve flow, men kunne samtidig risikere at stå i vejen for udvikling af de mere foreskrivende og metakommunikative aspekter af en dramatisk legekompetence.

6. Medspiller
I samtlige dramaforløb deltog de pædagoger, der ikke var ledere af det konkrete forløb, som medspillere, der agerede i fiktionen med æstetiske udtryksformer sammen med børnene. Nedenstående klip er et eksempel på dette.

Som man kan se i ovennævnte eksempel, indgik pædagogen i skiftende positioner i børnenes skabende arbejde, idet hun i nogle tilfælde lod sig inspirere af børnenes udspil og indgik i disse, mens hun i andre selv gav impulser, der inspirerede de deltagende børn. Denne vekslen mellem forskellige positioner bevirkede, at pædagogen kunne inspirere børnene indefra i samspillet på en måde, så børnenes og pædagogens forskellige input kvalificerede hinanden. Hermed bidrog pædagogen som medspiller til at skabe NUZO for de deltagende børn i den konkrete aktivitet. Samtidig bevirkede vekselvirkningen, som det ses i ovenstående eksempel, at børnene havde stor mulighed for at bidrage med form og indholdsmæssige input, der umiddelbart blev accepteret, spejlet og inddraget af pædagogen, hvilket kunne medvirke til, at børnene oplevede sig som anerkendte samspilspartnere. Pædagogen som medspiller indgik i ovenstående eksempel med en legende indstilling, hvor hun med kropssprog og italesættelse metakommunikerede, at dette er leg, og hermed inspirerede børnene til at indgå i samspillet med samme legende indstilling.

Imidlertid forekom der også situationer, hvor pædagogen som medspiller så ud til at hæmme børnenes samspil. Dette kan ses i nedenstående eksempel, hvor pædagogen Anne både kropssprogligt og verbalt gav udtryk for, at hun ikke brød sig om at indgå i dramaaktiviteten, hvilket havde en negativ afsmittende effekt på både pædagogen Janne, der leder forløbet, og børnene.

Hele børnegruppen er i første omgang engagerede i denne leg, som gentager sig mange gange med forskellige figurer. Efter en stund sukker pædagogen Anne dybt og siger, at hun ikke orker alt det op og ned. Flere børn kigger forundret på hende, og pædagogen Janne og jeg småler lidt for at slå det hen. Men børnene lader sig tilsyneladende ikke gå på. Og de
agere, indtil musikken stopper, og vi skal sidde igen. Næste gang musikken starter op igen, bliver Anne siddende. Det er der også et par børn, der nu gør. Janne kommenterer det ikke, men smiler lidt forlegent og fortsætter. Der spredes sig nu en vis uro under dramatiseringen, og de to drenge, som tidligere blev skilt ad, begynder at slås for sjov. (Bilag 9, s. 49)

At pædagogen som i ovenstående eksempel indgik med en negativ attitude, virkede hæmmende både for igangsætteren og de deltagende børn, der tydeligvis blev usikre, og nogle mistede helt lysten til at deltage og meldte sig ud af aktiviteten. Det var ikke noget, der forekom ofte, og jeg har måttet inddrage en ekstra praksisfortælling for at finde et eksempel. De gange, det forekom, var det ikke desto mindre et ret stort og vanskeligt håndterbart problem. Selvom det var mere undtagelsen end reglen, er ovenstående klip et eksempel på, at pædagogen som medspiller både kan hæmme og fremme børnenes deltagelse, og at hendes indstilling som supportere derfor er af afgørende betydning.

16.6. Opsamling

Analyserne af de dramapædagogiske forløb viser at:

- Børnene som kollektiv indgik aktivt agerede i den firedobbelte fiktion i alle forløb, hvorfor de i høj grad havde mulighed for at udvikle dramatisk formsprog. Herudover indgik børnene som tilskuere og spillere i alle forløb og havde således i høj grad mulighed for at udvikle disse væsentlige delaspekter af en dramatisk legekompetence.

- Alle forløb baserede sig på tematikker og roller, der var inspireret af børnenes egen dramatiske leg, og hvis grundlæggende narrativer handlede om hjælpsomhed, venlighed, respekt for diversitet og i dramatiseringen fokuserede på, hvordan forskellige følelser opleves og kommunikeres. Hermed støttede dramaførlobenes indholdsmæssige tematikker op om dramaførlobenes inkluderende formål. Samtidigt rummede den improvisatoriske form, hvor børnene skabte egne roller og egne narrativer, mulighed for, at børnene i samspil med hinanden i den æstetiske fordobling på kunne udvikle forståelse.
• Sværhedsgraden i de enkelte dramatiseringer og deløvelser var individuelt udformet, men kollektivt situeret og inspireret, hvilket betød, at der var mulighed for, at de enkelte børns ageren kunne foregå i et samspil, på mange samtidige niveauer, hvor de kollektivt skabte hinandens NUZO.

• Børnene virkede som kollektiv engagerede i dramaaktiviteterne, og det virkede, som om dramaforløbene af børnene blev oplevet som en lystbetonet aktivitet.

• Pædagogens forskellige æstetiske redskaber supplerede hinanden på en måde, så de samlet fungerede som en velegnet ramme for børnenes kreative arbejde og socialkonstruktive læreprocesser. De æstetiske metoder, dukkespil, lærer-i-rolle-spil, spillende fortæller og supporterende medspiller viste sig særligt velegnede til at inddrage børnene og give impulser til dramatiseringerne. Samspillet mellem børn og pædagoger i forbindelse med spillende fortæller og supporterende medspiller skabte mulighed for at etablerede den nærmeste udviklingszone for de deltagende børn.

• Pædagogens verbalsproglige instruktionsformer, hvor pædagogen tydeligt påtog sig lederansvaret skabte rammer hvor børnene som udgangspunkt var lige.

• Endelig viste det sig, at pædagogens indstilling som supporterende medspiller var afgørende for samspillet med både børn og voksne, idet medspilleren qua sin indstilling kunne fremme eller hæmme børnenes deltagelse.

Der var imidlertid følgende problematiske forhold ved det dramapædagogiske design:

• Børnene deltog kun i middel grad i konstruktioner af egne narrativer, i lav til middel grad i metakommunikative dialoger, og børnene indgik enten slet ikke eller i lav grad som instruktør. Da alle disse delkomponenter er centrale aspekter af en dramatisk legekompetence, må det ses som en mangel ved designet.
• De indledende pædagogstyrede dialoger i realkontekst fremviste så store mangler i forhold til at sikre alle børns lige deltagelse og i forhold til at give impulser til det skabende arbejde, at de ikke kunne opfylde projektets inkluderende mål.

Kapitel 17. Samlet analyse af interview

I forbindelse med evalueringen af den dramapædagogiske indsats afholdt jeg fire fokusgruppeinterview med de deltagende pædagoger fra de to børnehaver. Jeg har i dette afsnit samlet de tematiske analyser af disse interview. Analyserne er foretaget ud fra følgende hovedfokuspunkter:

• Det dramapædagogiske design, herunder stukturen og metoderne
• Den kollektive børnegruppes udbytte,
• Fokusbørnenes udbytte
• Pædagogernes eget udbytte.


17.2. Det dramapædagogiske design

Pædagogerne oplevede i de første forløb, at de dramapædagogiske metoders indbyggede form og struktur kunne være vanskelig at arbejde med. Imidlertid blev pædagogerne efterhånden fortrolige med formen og gjorde den til deres egen.

• A: Men jeg syntes, formen var lidt svær. Og derfor var det også godt, vi gjorde det så mange gange, at vi til sidst bare tænkte, nåh ja så gør man da bare det. (Bilag 12, s. 65)

• C: Jeg synes også, formen var lidt svær i starten. Men det var lige, til jeg havde prøvet det et par gange, og ja, så gjorde jeg det jo også bare på min måde, og hvad der fungerede for mig. (Bilag 12,
Efter indkøringsfasen var der stor tilfredshed blandt pædagogerne med den anvendte grundmodel med de indlagte delfaser og de æstetiske virkemidler, hvor dukken blev anvendt som redskab til at introducere emner og fange børnenes opmærksomhed. Strukturen virkede som en ramme, der var genkendelig for børn og pædagoger, hvilket pædagogerne mente skabte tryghed for begge parter, og det bevirkede, at pædagogerne følte sig sikre i igangsætterrollen.

- **S:** Og så strukturen. Hvor det hele var bygget op på en måde, så at den voksne husker, at lige så snart, at nu har vi gjort det nok, så går man videre, og det har man jo forberedt sig på. (Bilag 13, s. 75)

- **S:** Bare måden at starte det op på og præsentere nogle nye ting, ikke. Hele strukturen, at de sidder på de måtter, og den måde, man starter op på – ja, det der med, at der er en opvarmning, og det der med at bruge dukken netop til at skabe noget ro og fokus, og måden, man starter op på med at pakke emnet ind i en fortælling, det, synes jeg, har fungeret rigtig godt. (Bilag 13, s. 79)

- **L:** ja et ritual faktisk. Og det udvikler dem også, fordi de føler tryghed. Fordi de ved, hvad der skal ske, og hvad der forventes af dem. (Bilag 13, s. 72)

- **K:** Og det er ligesom sådan en vished, man får om, at det er en rigtig måde at bygge et forløb op på, hvor du altid kan få børnene med. (Bilag 13, s. 81)

Herudover fremhævede pædagogerne, at de gennemgående narrativer havde fungeret som en rød tråd, der engagerede børnene og bandt forløbet sammen.

- **S:** Det optog mig meget, at man kunne lave et forløb, og opvarmningen, dukken og alt det ligesom hang sammen, og som gjorde, at man kom hen et sted, der var en rød tråd i hele forløbet. (Bilag 13, s. 84)

Pædagogerne fremhævede yderligere, at de faste rammer, hvor der var regler, som pædagogen opstillede, som alle skulle følge, og de anvendte dramapædagogiske metoder sikrede, at alle børn havde lige mulighed for at deltage. Selve det at indgå i fælles regler og rammer havde i starten været en udfordring for visse børn, men de læste hurtigt, at det i modsætning til egne lege var præmissen i de fælles lege i drama.
• C: Jeg tror, at det er den ramme, der er om drama og den her form. Hvor alle jo skal skiftes, og der er nogle regler om, hvordan man leger, og det er ikke dem selv, der skal bestemme de regler. Og det skulle de jo også lige lære, at det ikke altid var dem, der skulle bestemme. Og det har vi også kunnet se på stuen, at de har haft meget gavn af, synes jeg. (Bilag 12, s. 64)

• A: Og der er nogle regler, og vi skal nok tage os af at styre det, og at alle er på på et eller andet tidspunkt. og der er nogle regler om, hvordan man leger, og det er ikke dem selv, der skal bestemme de regler. Og det skulle de jo også lige lære, (Bilag 12, s. 64)

Herudover italesatte pædagogerne, at den åbne dramatiseringsform bevirkede, at børnene kunne være med på hver deres niveau og med hver deres udtryksform, hvilket børnene ifølge pædagogernes udsagn accepterede uden problemer.

• B: Ja, og alle kan være på deres egen måde, og så får de jo nogle oplevelser af, at det jo ikke var så farligt, og så tør jeg godt næste gang – så det er også noget med rammerne at gøre igen. (Bilag 12, s. 68)

• M: Ja, og det var også tydeligt at se, at de ikke alle sammen gør det på samme måde. S: Og det kan de godt diskutere indbyrdes faktisk, men det sjove er, at de alligevel accepterer, at de andre kan gøre det på en anden måde, end de selv gør (Bilag 13, s. 78)

Eftersom grundmodel, grundøvelser og flere tematikker ud fra en internaliserings intention gik igen fra gang til gang, var der mange formmæssige og tematiske gentagelser i forløbene. Det blev af nogle pædagoger italesat som en uvant måde at arbejde på, hvor de indimellem følte, det gik for langsomt.

Imidlertid vurderede pædagogerne samlet set, at det var vigtigt for børnenes læring og udvikling med disse gentagelser, der gav børnene mulighed for at lære i eget tempo.

• K: Jeg er meget enig i det der med, at de der gentagelser, de har virkelig fremmet min forståelse af, hvor god tid man også skal give, at man godt kan blive ved med at grave i det samme emne, hvis man bare gør det på en lidt anden måde hver gang. Fordi hvor jeg nogle gange tænkte, specielt med den der farveleg, ‘Nej det er bare kedeligt, fordi de gør det samme’. Det var min følelse. Men hvis man kigger på børnenes, så synes de, det var brandskægt, og så skal man jo også finde ud af, er det mine behov, eller er det deres behov. (Bilag 13, s. 80)
Selvom dramaforløbene var en formel og pædagogledet aktivitet, mente pædagogerne ikke, at aktiviteten havde været overvejende voksenstyret. Pædagogerne italesatte således, at det godt nok var dem, der satte rammerne, men at det var børnene, der med egne improvisationer fyldte rammerne ud og hermed i lige så høj grad var med til at bestemme.

- **M:** Synes I, det har været for voksenstyret?
- **S:** Nej, det synes jeg ikke, for det er jo de voksne, der sætter rammerne, ikke, men det er jo børnene, der fylder dem ud, så det er jo lige så meget børnene, som bestemmer. (Bilag 13, s. 77)

Den indbyggede rammesætning, hvor pædagogen ledte aktiviteten, og hvor alle børn skiftedes til at være på, medførte ifølge pædagogerne, at børnene i drama i modsætning til i deres egne lege var mere lige, hvilket pædagogerne vurderede som positivt. Baggrunden for dette mente pædagogerne var, at det var den voksne, der ledte aktiviteten, hvilket bevirkede, at dramaaktiviteten fremstod som et frirum fra børnenes egne hierarkier, hvor de som udgangspunkt var ligestillede.

- **A:** En anden ting, vi har snakket om, det er, at børnene er mere lige i drama, alle er på, og alle spiller, alle får tur, og alle bliver hørt. **B:** Ja det er ligesom et frirum for børnene, hvor deres egne hierarkier ikke er så vigtige. (Bilag 12, s. 63)

- **B:** Det særligt gode var det ligeværd, der herskede i drama, og det er jo igen det, at de vante hierarkier bliver brudt op. (Bilag 12, s. 64)

- **A:** Nej, for drengene der er det nærmest et problem, de bruger næsten alt deres tid på at slås med de hierarkier. Og læge mærke til, om den ene nu bestemmer for meget eller en er mere med end de andre, det tumler de rigtig meget med **B:** Ja, og om hvem der bestemmer, der er de meget mere lige her i drama. (Bilag 12, s. 64)
• **K:** Og så tror jeg, at det giver dem en tryghed, at det er den voksne, der sætter rammerne og siger, at nu er det det, vi skal lave. For så slipper de for selv at skulle slås med deres egne hierarkier, og hvem der bestemmer mest. Det tror jeg har været en lettelse for børnene. Og man har jo også kunnet se, hvordan de blomstrede op og blev meget mere frie. (Bilag 13, s. 77)

Som en særlig force fremhævede pædagoger det inkluderende miljø i dramaaktiviteterne, idet pædagogerne oplevede, at børnene i dramaprocesserne i modsætning til egne lege ikke mobbede hinanden eller havde indbyrdes konflikter.

• **L:** Der har været nogen, der har spillet lidt op til hinanden, men nej konflikter, det har vi ikke haft. (Bilag 13, s. 74)

• **S:** Ja, det er rigtigt, det har der slet ikke været – jeg har ikke én gang hørt nogen sige, ’Øv du ser grim ud, når du spiller løve’. (Bilag 13, s. 77)

Pædagogerne fremhævede yderligere som noget helt centrale, at de havde en oplevelse af, at børnene havde været meget glade for og engagerede i de dramapædagogiske forløb. Dette havde bevirket at børnene selv valgte at deltage i aktiviteterne, selv italesatte drama som noget de godt kunne lide, spurgte ind til hvornår der var drama igen, og tydeligvis så ud til at more sig under dramaaktiviteterne.

• **K:** Det, jeg syntes, har været godt, er dels det med, at det har givet dem en fornemmelse for en arbejdsform. At man hører efter, og så gør man noget, og så synes man også, at det har været sjovt. For du har kunnet se på dem, at det har været sjovt. Hvis du nu havde set eller hørt nogen sige: Ej, vi girde ikke gå over og have drama – altså det har jeg bare slet ikke hørt. Og heller ikke noget med nogen, der ikke gider være med, selvom de spillede det der pool deroppe, så samledes vi, og så har der måske været et par stykker, som havde lidt svært ved at løsrive sig, men det tog bare et øjeblik, og så var de også med. Og hvis man ser på alle de ting, så kan man virkelig se, at børnene rigtig godt har kunnet lide det, for ellers har man nok skullet få det at høre. Altså lægger de jo ikke fingrene imellem, hvis de synes, det har været kedeligt. (Bilag 13 s. 72)

Selvde det at arbejde med dramatisk fiktion blev af pædagogerne vurderet som et værdifuldt pædagogisk redskab. De mente således, at børnene igennem dette projekts dramaarbejde kunne udvikle sociale kompetencer, bearbejde et tema, udvikle empati, fantasi, sprog, kreativitet og selvtilid.
• A: Ja jeg synes jeg jo, drama er så godt, fordi du får lov at spille noget. Det kan være et eventyr eller noget, du har oplevet, og så er det jo en måde, hvor børnene får bearbejdet det på. Altså både det, man har oplevet, og så finder man ud af, hvordan det kan være at være en anden. Og så er det jo, at de udvikler empati.

• C: Og så bruger de jo også deres fantasi, ikke? Når de skal lade som om, og det udvikler dem også rigtig meget både deres kreativitet og det. (Bilag 12, s. 69)

• B: Det styrker deres selvtillid, og det der med at tænke i en rækkefølge altså i en historie og i et forløb, at det starter et sted og så udvikler sig. At der er en handling.

• A: Og det er jo egentlig også en slags sprogtræning, både fordi man fortæller hele tiden og siger, hvad der skal ske, og hvad der skal gøres. Men jeg tænker også på begreber og følelser. Altså kan man lege, at man fryser, fordi nu kom vi ind et sted, hvor alting var iskoldt, eller man sveder, fordi det er varmt. Og det kan både være følelser og sansemæssige ting. (Bilag 12, s. 69)

Inspireret af appreciative inquiry arbejdede vi i hele projektperioden med systematisk at italesætte de positive og succesfulde handlinger. Dette konsekvent anerkendende blik på børnene blev af pædagogerne vurderet som en pædagogisk udfordring, idet de, som de selv udtrykte det flere gange, kunne have haft lyst til at hæve stemmen og skælde ud. Ikke desto mindre vurderede pædagogerne, at netop det konsekvent positive blik og den anerkendende italesættelse havde haft en positiv og befordrende effekt på børnenes deltagelse og engagement.

• S: Og så kan jeg huske i starten, at du sagde, at det fungerer rigtig godt, når man er sød, og det har jeg tænkt på flere gange. Ja, det lyder fiollet, men netop den måde, hvordan man er på lige der over for børnene, og når man snakker til børnene, når man sidder der i den der cirkel – i stedet for den der skælde ud-rolle. Og det virker rigtig godt, synes jeg. For man kunne godt få lyst nogen gange. (Bilag 13, s. 80)

• A: Men der var heller aldrig nogen, der sagde nej, det der er forkert, og sådan ser en prinsesse altså ikke ud, tværtimod så fik de ros i det, de viser, om det så bare er en løftet finger, de viser, så sagde vi ’Nej hvor var det slot’… Jeg tror altså, det har rigtig stor betydning, når vi er oppe og stå og spiller et eller andet, om de så bare laver et lille løft med armen som soldat, så er det det, og så bliver de klappet af, så er det altså noget, der giver dem mod og selvtillid. (Bilag 12, s. 68)
Holdstørrelse og gruppearbejde


- K: Jeg tænker på noget af det, der måske kunne være svært, der hvor vi skulle ud i grupperne, og du havde måske et sted mellem 6 og 12 børn, og man vidste, at man havde de der 10-15 minutter – der kunne det godt være svært, og det var måske også derfor, det var godt, at vi gjorde det mange gange. For der ville de alle sammen gerne kommenterer på det, og nogle havde nogle meget lange forklaringer, hvorfor de lige ville gøre sådan, og så kan der være nogle, der trækker sig fra det fællesskab. (Bilag 13, s. 81)
- S: Måske handler det også om, at vi ikke rigtig havde fået udviklet en fast struktur for, hvordan vi arbejdede ude i grupperne. Ja, så det kørte efter en tråd ligesom i resten af forløbet.. (Bilag 13, s. 81)

Æstetiske virkemidler

Som igangsætter og underviser i de dramapædagogiske forløb anvendte pædagogerne dukkespil, lærer-i-rollespil og spillede fortællinger.

Dukkespil

Pædagogerne mente alle, at dukkespillene havde været meget virkningsfulde i forhold til at introducere og udvikle en tematik, at inspirere og motivere børnene og i forhold til at skabe en legende stemning. Imidlertid påpegede pædagogerne, at det at spille og improvisere med dukken krævede øvelse og i starten havde virket svært.

- S: Jeg synes bare, det er en genial måde at pakke det ud på, og også det, der gør, at børnene synes, det er spændende. At det er dukken, der ligesom er med til det. Man får den frem de rigtige steder. Det tror jeg betyder meget. (Bilag 13, s. 80)
• A: Det med dukken, det var bare et supergodt redskab. Men jeg synes også, det var lidt svært. - For jeg bruger øjnene rigtig meget, når man skal fange børnene, og der havde jeg det lidt svært med, at de skulle kigge på dukken, og det skulle jeg jo også så, og i starten syntes jeg, det var skide svært. Og det er jo ikke, fordi jeg ikke kan spille en rolle, det kan jeg sagtens, men det med at få det ud gennem dukken skulle jeg lige lære. Og hvordan karakteren er. Og man skal have arbejdet med den noget tid, før man finder ud af, hvad det er for en stemme, den har. Det får man ikke bare på 5 minutter. (Bilag 12, s. 69)

• L: Jeg synes også, at det har været rigtig godt, det der med, at vi har skulle lære den dukke at kende og bruge den. Det har været lidt grænseoverskridende, ikke fordi jeg har brugt dukker før, men på den her måde. Den her dukke er jo en, som man kender rigtig godt, og det er jo egentlig kun mig, der kender den. Man skal jo hele tide vide og tænke, hvad er det nu, du svarer her (som dukken), for ungerne de husker det bare. (Bilag 13, s. 79)

Lærer-i-rolle-teknik

I visse forløb indgik pædagogerne i lærer-i-rolle-spil. De var alle enige om, at det havde været en velegnet metode til at samle gruppen og inddrage børnene i spillene og skabe spænding og opmærksomhed. Samtidig gav det pædagogen mulighed for i rollen at inddrage børn, der ellers havde stået i periferien af den dramatiske fiktion.

• A: Jeg synes, det har været rigtig vigtigt, at vi voksne også spiller med. Det der med, at vi spiller en central rolle sammen med børnene. Som dengang med heksen, det virker rigtig godt

• B: Og børnene, de synes, det var helt vildt sjovt. Og så ville Mia også være med, det havde hun aldrig kunnet gøre alene. Men da I gjorde det sammen, var hun bare så god. (Bilag 12, s. 65)

Spillende fortæller og kreativ medspiller

Som et gennemgående træk i alle dramaforløb indgik pædagogen som spillende fortæller, og denne metode fremhævede pædagogerne som et velegnet redskab til at lede spillet indefra og inspirere og inddrage børnenes ideer i dramatiseringen.

• S: Det der er det særlige ved det, syntes jeg også, det er det der med fortællerrollen. Ja jeg syntes virkelig man kan få dem til meget ved at fortælle, og så kom, og så gør vi det og så hjælpe dem til at lave det ved at fortælle. (Bilag 13, s. 84)
Merete Sørensen. Ph.d. afhandling

- **L:** Ja, det var jo den model, vi brugte lige fra krydsecirkelgen til vores teater her til sidst. Og fortælleren er jo vigtig, for hvis de gør noget, og det gjorde de jo, de dansede rundt, så kunne du gribe det og inddrage det i fortællingen. Så bliver det mere som en dialog. (Bilag 13, s. 84)

**17.3. Børnekollektivets udbytte af deltagelse i dramaforløbene**

I forhold til børnekollektivets udbytte af dramaforløbene mente pædagogerne, at børnene – og i særlig grad de stille og de tosprogede børn – havde udviklet dramatisk legekompetence, hvilket ikke alene kunne ses i drama, men yderligere havde haft gennemslagskraft i forhold til børnenes egne dramatiske lege.

- **A:** For nogle børn er det faktisk svært, det der med at lege og lade som om. Og det var jo netop det, vi arbejdede med i det her projekt, at lære dem det, ikke. Det med at spille roller og finde på og være en anden. Det var det, jeg synes var fedt. Og der var rigtig mange børn, der rykkede sig. (Bilag 12, s. 63)

- **L:** Ja, det har især rykket på de stille børn. De er meget mere på nu, og de andre børn giver dem også meget mere plads, også i deres egne lege. Og lytter på, hvad de siger. Det er jo et kæmpe fremskridt, synes jeg (Bilag 12, s. 63)

- **C:** Nogle af de tosprogede børn, de bruger det også. De leger lidt sammen nu 2 og 2. På en anden måde end før. Nu leger de rollelege og lader som om på en anden måde, end vi så før. Og dem, der er lidt svage legere, de har også udviklet sig sammen, har jeg set i deres frie leg, hvor de kan dramatisere mere. Hvor de nu kan være i legen og gå ind og ud af legen og konstruere og lege videre i lang tid. Det kunne de ikke på samme måde før. (Bilag 12, s. 63)

Endelig fremhævede pædagogerne, at dramaprojektet i deres optik var sædeles velegnet som skoleforberedende aktivitet, hvor børnene gennem dramaarbejdet erhvervede sig skoleforberedende erfaringer, som bestod af evne til at modtage en kollektiv besked, vente på tur og agere i et stort fællesskab. Det særlige var imidlertid, at denne læring i dramaaktiviteterne fremstod som en legende aktivitet, som børnene selv ønskede at deltage i.

- **L:** Det bliver nogle super børn, de får ovre i børnehaveklassen (griner). Det gør det altså, det er ikke sådan, at det hele tiden er deres tur, for de er vant til at vente på hinanden. Og hele det, som vi egentlig også bruger meget krudt på i forvejen. At gøre børnene skoleparate. – Men det her, det er da helt fantastisk. (Bilag 13, s. 74)
• K: Ja, det her drama, som vi har lavet, det er simpelthen den rigtigste måde, for du går jo ind og rammer der, hvor man er en forlænget arm i forhold til den leg, de leger, og så går vi bare ind og styrer lidt mere af, hvad det er, vi skal. (Bilag 13, s. 74)

17.4. Fokusbørnenes udbytte
I forhold til projektets fokusbørn mente pædagogerne, at den dramapædagogiske indsats havde været en velegnet metode til at stimulere disse børns dramatiske legekompetence og inkludere dem i legefællesskabet. Pædagogerne fortalte således, at de ofte havde oplevet, at der var børn, der ikke deltog i de kollektive lege, og at disse børn havde det rigtig svært og fremstod som meget sårbare. I forhold til at støtte disse børns inklusion i de kollektive legefællesskaber mente pædagogerne, at den dramapædagogiske indsats havde været et anvendeligt redskab.

• L: Og det, som jeg så synes er rigtig fint at finde ud af, at det her det hjælper. For jeg synes rigtig tit, man har stået i en situation, man ved godt, at det barn har rigtig svært ved at lege. Men hvordan pokker skal man få de andre til at kunne lide at lege med det barn? For hvad skal man gøre? (Bilag 13, s. 86)

• L: Og den her måde, så er det jo alle, der er med i projektet. Og de får alle sammen meget ud af det, men så er der bare dem, der får rigtig, rigtig meget ud af det.
S: Ja, de får bare endnu mere. K: Ja, for det er jo det store fællesskab, de lige pludselig leger i, og det går de jo ellers aldrig, ikke hele gruppen i hvert fald. L: Så det er jo rigtig fint, det er jo rigtig fint.
(Bilag 13, s. 86)

Herudover mente pædagogerne, at de enkelte fokusbørn havde udviklet sig markant i forløbet, idet de ved projektafslutningen i højere grad anvendte dramatisk formsprog og i højere grad indgik som spillere i børnenes egne legefællesskaber. Dette havde ifølge pædagogerne medført, at børnene var blomstret op og virkede gladere og friere i deres ageren både i drama og i børnenes egne lege. Jeg har i det følgende samlet nogle uddrag af pædagogernes udtalelser om de enkelte fokusbørn. Alle navne er ændret.

Ayla
Ayla var ifølge pædagogerne ved projektstart en meget stille pige, der stort set ikke legede med de andre børn på stuen. I løbet af dramaperioden løste hun mere og mere op og gik fra slet ikke at deltage aktivt til at deltage som spiller i dramaaktiviteterne. Hun virkede også meget glad for drama og glædede sig til dramaaktiviteterne fra gang til gang.

- **C:** Og det det med at være en rolle (...), det kunne sådan en som Ayla slet ikke før, men nu er hun begyndt på det. Det var, ligesom hun har lært sproget nu, altså legekoden, hun har knækket koden, synes jeg. (Bilag 12, s. 63)

- **C:** Ayla, hun er jo også blevet meget friere og har blomstret op. Det er ikke, fordi hun spiller så mange roller, hun er mest statist og små roller, men hun er med. Og det er et rigtig stort fremskridt for hende – hvor hun før ville være fuldstændig passiv og slet ikke med. (Bilag 12, s. 68)

- **A:** Ja, det er en utrolig udvikling, og man kan i den grad få solskin i hendes øjne, og hun er jo gået lige fra den, der bare har siddet på bænken og aldrig været med, til bare at være så glad, når vi lavede drama. (Bilag 12, s. 68)

- **B:** Det har været en optøn, ligesom hun har holdt sig selv tilbage meget i starten. Men nu er det noget andet. **C:** Ja, der er virkelig sket noget, hun snakker og er meget mere glad, synes jeg. Og hun glæder sig til at lave drama, så hun spørger efter dig (Merete) om, hvornår det er, hun elsker det bare. (Bilag 12, s. 68)

**Stine**

Stine havde ifølge pædagogerne ved projektstart været en meget stille pige, der som oftest indgik som tilskuer til de andre børns lege. I løbet af projektperioden udviklede hun sig markant og videreførte roller og narrativer fra dramaaktiviteten til egne dramatiske lege. Samtidig havde fælleskabet i dramaaktiviteten, hvor børnene havde oplevet Stine på en ny måde, en afsmittenende effekt på børnenes egne legefællesskaber. Ved projektafslutningen sås det derfor i langt højere grad, at Stine indgik i de fælles dramatiske lege, hvor børnene selv fortsatte med at lege det, de havde ageret i drama. Endelig havde hun virket meget optaget af og glad for at lave drama.

- **L:** Det kunne jeg jo se på Stine, som jeg skulle observere. Hun har haft rigtig svært ved at lege med de andre, ik, og var altid en, der observerede og ikke selv var med. Og krøb langs panelerne og sådan. Men efter det der drama, så synes jeg jo, at jeg har set hende lege, hun har leget med nogle af de ting, vi har lavet til drama, og taget nogle af de roller, vi lavede der. Så har hun været en løve,
der kravlede under stolene, og så har hun også leget med nogle af de andre børn, de har ligesom fået noget fællesskab, som de kan bygge videre på, når de kommer over i børnehaven – også på helt andre dage. (Bilag 13, s. 85)

- Hun har absolutt fået noget med. Det er ligesom, hun har fået noget, nogle ting, nåh ja, det kan jeg så lege. Ja, nogle redskaber til at kunne lave nogle af de her rollelege, som hun har haft rigtig svært ved før. Nu har hun fået taget hul på det, ikke? (Bilag 13, s. 85)

- L: Hun har også været så optaget af det og spurgt til, hvornår vi skulle have drama igen. Og det er tydeligt, at hun har nydt det, hun har været helt på. Jeg synes også, man kunne se, at hun legede meget mere med de andre fra stuen, for eksempel engang de legede prinsesser, bagefter vi havde haft det i drama, og hun var med som en af prinsesserne, det plejer hun ikke at få lov til. Jeg tror, det er, fordi de har set hende, de andre. Altså opdaget, at hun kan være sjov at lege med. Så vil de gerne have hende med, og hun vil også gerne selv, så det er bare så godt at se. (Bilag 13, s. 85)

Maja

Maja var ifølge pædagogerne ved projektstart en meget stille og genert pige, der havde meget svært ved at stille sig frem og være på. Hun deltog i børnenes fælles dramatiske leg, men altid som statist eller spiller uden egentlig indflydelse på legen. I løbet af projektperioden udviklede hun sig til at indtage en langt mere aktiv rolle i både drama og i børnenes egne dramatiske leg. Hun videreførte roller og narrativer fra drama til egen leg og indtog nu også ledende roller i legen som spiller og instruktør.

- S: Super sød pige, men meget genert og stille. Omhyggelig med de ting, hun laver, og vil gerne gøre tingene rigtigt. Men har meget svært ved at stille sig frem og vise sig på den måde. Hun var meget, meget stille. (Bilag 14, s. 87)

- S: Og hun var aldrig den, der styrende i legen. Hun er godt nok med, men altid den, der bliver styret rundt med. Det her projekt, synes jeg, gav hende rigtig, rigtig meget. Den vendte faktisk sådan, at nogle af de ting, vi lavede derovre,(i drama) dem oplevede man, at hun lavede igen her på stuen. Og nu var det hende, der dirigerede rundt med de andre. Så var de løver, og hun tog ligesom den der voksenrolle, hun affotograferede det, og så lavede hun det ovre på stuen. Så den blev helt vendt, bøtten der, i legen, ik. (Bilag 14, s. 87)

- S: Så det var rigtig gavnligt for hende. Det tror jeg. Hun har i hvert fald fået prøvet en masse ting af, som hun ellers ikke ville have gjort. Det er helt sikkert. Så jeg er altså meget positiv. Det må jeg sige. (Bilag 14, s. 87)

- S: Ja, nu kan vi se hende, som jeg krydsede af, hun har i hvert fald udviklet sig fra at være i lav eller nogen grad til i høj grad på rigtig mange af tingene. (Bilag 13, s. 72)
Anders

Anders var en dreng, som ifølge pædagogerne ved projektstart var meget usikker, og som stort set aldrig legede med de andre børn på stuen. I stedet legede han med de mindre børn fra de andre stuer. Han havde også problemer med at indgå i fælles aktiviteter på stuen og koncentrere sig i længere tid. I drama udviklede han sig fra at være meget usikker i starten til i den sidste forestilling at indgå meget aktivt i rollen som soldat og opleve, at han rent faktisk var god til at spille denne rolle. Pædagogerne italesatte, at de aldrig før havde set ham så koncentreret, som han var i dramaaktiviteterne. I løbet af projektperioden begyndte han i højere grad at lege med de andre børn fra stuen, hvor de fortsatte med roller og narrativer, de havde ageret i drama i deres egen leg, og pædagogerne mente, at han tydeligvis havde udviklet sine færdigheder i at lege.

• A: Anders for eksempel, han var meget usikker i starten, men er du gal, hvor er han blevet god nu. Og han er så optaget af det, han var helt inde i det. Først skulle han hele tiden vide, at det, han gør, er OK, han er så bange for ikke at gøre det rigtige, og hold dog op, hvor er han rykket, se nu i stykket, hvor han spillede soldat, han var bare så optaget af det. (Bilag 12, s. 66)
• C: Ja, jeg har heller aldrig set ham være så koncentreret så længe, som han var det, når vi lavede drama. Det har virkelig været godt for ham. Det har været en rigtig god oplevelse at se. Og processen har da været super for ham, tror jeg, at han har kunnet mærke, at det her kan jeg godt, og så blive glad for det. (Bilag 12, s. 66)
• C: Ja, og han var faktisk rigtig glad for drama, det kunne man se. Ellers legede han faktisk ikke med så mange, han legede sådan lidt nedad og legede med de små inde på den anden stue. (Bilag 12, s. 66)
• A: Ja, har du set, hvordan han leger med Niclas nu, og de leger så videre på det, vi har lavet i drama, ja, ude på legepladsen er de drager, og jeg har også set dem lege videre med soldaterne og hundene inde på stuen. C: Ja, det er rigtig nok. Han er blevet bedre til at lege nu. Altså med mange flere af de andre. Der er virkelig sket en udvikling. (Bilag 12, s. 66)

Laus

Laus var ifølge pædagogerne ved projektstart en dreng, der havde meget svært ved at lege med de andre børn, idet han havde en kontaktform, der bevirkede, at de andre børn ikke ville have ham med. Han havde i stedet mest leget alene, leget med de mindre børn eller lavet aktiviteter sammen med pædagogerne. Pædagogerne mente, at han ikke forstod legekoderne. I løbet af projektperioden mente pædagogerne, at
han havde udviklet nye måder at lege på og nye måder at deltage i den fælles dramatiske leg på, hvor han sammen med de andre børn videreførte roller fra drama til deres egen leg. De andre børn inddrog ham også i højere grad i de fælles lege, og han fik nye legekammerater. Endelig mente pædagogerne, at han havde virket meget glad for drama og i det hele taget virkede gladere i løbet af projektperioden.

- **A:** Sådan en som Laus har faktisk heller ikke fortalt så meget derhjemme, og han er fuldstændig vild og vil hele tiden være med, og nu skal vi sige, og nu skal vi gøre og ja, hele tiden på. Han har godt nok fået meget ud af det her, og han har slet ikke fortalt noget om det hjemme. (Bilag 12, s. 67)
- **C:** Ja, det er han. Altså blevet meget bedre til at fastholde sig selv i rollelegene og give plads til andre, det har han lært, for han har nemlig så tit været en af dem, der leger alene eller sidder og laver noget sammen med en voksen og kan godt koncentrere sig og fordybe sig. Men vi har snakket om, at han måske er en af dem, der ikke har haft de der legekoder, og han kommer hele tiden til at gøre noget dumt. Han har sådan en mærkelig kontaktform til de andre børn og siger prut, hvis jeg gerne vil lege med en eller anden. Så han har faktisk haft det rigtig svært ved at lege i den store gruppe. Nu er han begyndt at lege meget mere. Det er, ligesom han har knækket koden nu. Og så leger han alt det der fra drama med at være en anden og være soldat eller en hund ... Det gjorde han ikke før. Nu er han begyndt at lege meget mere. Og han har da i hvert fald fået nye legekammerater nu. (Bilag 12, s. 67)
- **C:** Jeg synes, det er helt utroligt, som han har rykket sig, og han virker også meget gladere nu. Før var han tit så mut og sur, synes jeg. Og så er det sjovt at se, hvordan han nu leger meget mere med de andre fra stuen, og han må også gerne være med, sådan var det ikke før. Der var han bare ikke med, og så gik han for sig selv og legede selv eller legede med de små. (Bilag 12, s. 67)

### 17.5. Pædagogernes udbytte

Pædagogerne italesatte, at de også selv havde fået et stort udbytte af at deltage i dramaprojektet, som de mente havde fungeret som et uddannelsesforløb af både teoretisk og dramapædagogisk karakter. De havde lært at føre dukker og improvisere og agere som lærer-i-rolle, hvilket havde været en stor udfordring for mange i begyndelsen, men som de efterhånden blev fortrolige med.

- **A:** Det har været en stor udfordring for nogle af os voksne, at skulle improvisere. (Bilag 12, s. 63)
- **C:** Ja, det var mig og Jette. Og det har jeg også sagt, at uh, hvor havde jeg svært ved det i starten, det der med bare at skulle forestille sig ting, der ikke var der. Det synes jeg var svært. (Bilag 12, s. 63)
Herudover havde pædagogerne gjort sig en masse konkrete erfaringer med at lede en dramapædagogisk aktivitet i praksis. Endelig fremhævede flere, at det havde været givet ikke bare at arbejde med det praktiske dramaarbejde, men yderligere at diskutere de bagvedliggende teorier.

- L: Jamen, jeg synes simpelthen, det har været helt vildt fedt, altså som en efteruddannelse af sig selv. Fordi der er nogle af tingene, man kan sige, det har man måske brugt, men alligevel den måde at strukturere det på og få en masse gode ideer og også diskutere, hvad det er, man gør, og hvorfor. Altså teorien også. Og så det der med, at man kører et emne over to eller tre gange. At man folder det ud, og så bygger man lidt på det. (Bilag 13, s. 79)
- B: Og jeg var da også virkelig glad for de kurser, vi fik, og bøger og teori, det har jeg virkelig kunnet bruge, synes jeg. I den måde, jeg ser på børnenes leg i dag. I hvert fald. (Bilag 12, s. 65)
- S: Og så synes jeg, det vi har snakket om. Hele den teoretiske baggrund for at lave drama. Selvfølgelig når noget virker godt for børnene, altså når det er noget, de rigtig godt kan lide, så må det jo også nok være godt for dem. Men det er altid godt at få det sat ind i en teoretisk sammenhæng. (Bilag 13, s. 72)

De kurser, som indgik i de to fælles seminærer, mente pædagogerne havde været nyttige. De italesatte således, at det ikke havde været muligt for dem at udføre det dramapædagogiske arbejde uden disse kurser, hvor de dels diskuterede den teoretiske baggrund, dels tilegnede sig de nødvendige æstetiske og dramadidaktiske redskaber. Endelig mente pædagogerne, at det havde været inspirerende at mødes med pædagogerne fra den anden institution og udveksle erfaringer undervejs i processen.

- K: Ja, helt bestemt, det var rigtig godt med de kurser, hvor vi fik hele teorien og også lavede en masse drama og selv legede. (Bilag 13, s. 82)
- L: Havde vi ikke haft de kurser, jamen, så havde vi jo slet ikke kunnet lave det her. Det var jo der, vi lærte det hele. Altså både om teorien og hvordan man kunne lave drama i praksis med børnene. Og det var jo også der, vi lavede vores første forløb. (Bilag 13, s. 82)
- K: Det var også sjovt at være sammen med de andre og høre om, hvad de havde lavet, og hvordan det gik, og så var det jo også hyggeligt at møde nogle andre, synes jeg. (Bilag 13, s. 82)

Sidst, men ikke mindst nævnte pædagogerne, at de gennem arbejde med drama var blevet bedre til at indgå i børns egen dramatisk leg og improvisere og lege sammen med dem. Dette gav dels mulighed for at
støtte børnenes dramatiske leg i hverdagen, dels mulighed for at bruge legen som et redskab til at vende en situation og forebygge konflikter.

- **B:** Vi legede sådan en leg i sandkassen med kaniner, og så var der nogle, der gerne ville være med, og det måtte de ikke, og så kom de op og slås, og det gjorde Simon også. Men så lavede vi bare et hus til og legede, at vi skulle lave mad, og så kom der flere og flere børn til, og det blev en rigtig stor leg, lige til jeg skulle til pause. Og sådan nogle lege ville jeg slet ikke have været med til at lave, hvis vi ikke havde haft det her forløb. Og så havde jeg jo ikke haft det redskab der til at hjælpe en som Simon ind i legen. (Bilag 12, s. 67)

- **A:** For det der med at kunne lege med og finde på, det er jo en gave for en pædagog og en enorm stor ting i småbørns liv. Og det er jo at give gaver. I stedet for at bruge hele sin tid på konfliktløsning, så kan man vende en situation og lave sjov og fylde på deres lege, når de mangler noget næring. (Bilag 12, s. 67)

### 17.6. Opsummering

Ud fra analyser af pædagoginterview kan det opsummeres, at pædagogerne mente:

- Det dramapædagogiske design var velegnet til at udvikle dramatisk legekompetence, bearbejde forskellige tematikker og indgå i et ligeværdigt samspil, hvor børnenes egne stausrelationer qua dramaforløbnes indbyggede struktur var sat ud af kraft. Hermed fremstod dramaaktiviteten som et inkluderende fællesskab, hvor børnene havde lige mulighed for at deltage, samtidig med at aktiviteten blev opfattet som lystbetonet af de deltagende børn.

- Den faste stuktur skabte tryghed og genkendelighed for børn og pædagoger og rummede en passende balance mellem rammestyring og åbenhed for børnenes kreative meddigt. 

- De mange gentagelser af samme type dramatiseringer med små nuancer sikrede, at børnene fik mulighed for at internalisere den læring, som de udviklede i de kollektive dramatiseringer.

- De æstetiske redskaber, dukkespil, lærer-i-rolle og spillende fortællere, blev alle vurderet som virkningsfulde i forhold til at give børnene inspiration, styrke børnenes opmærksomhed og give aktiviteten en legende karakter, som gjorde, at børnene syntes, det var sjovt.

- Det dramapædagogiske arbejde gav børnene mulighed for at bearbejde tematikker, udvikle fantasi, kreativitet, sprog, tænkning og empati.

- Det dramapædagogiske arbejde rummede mulighed for, at børnene lærte at indgå som aktive medspillere i et større fællesskab og modtage en kollektiv besked.
• Projektets fokusbørn havde alle udviklet deres dramatiske legekompetence og var ved projektafslutningen i højere grad integreret i børnegruppens egne legefællesskaber.
• Projektets fokusbørn overførte via en internaliseringsproces formsprog, roller og narrativer fra dramaaktiviteten til egen dramatiske leg.
• Arbejdet med et positivt blik og anerkendende samspil med børnene havde medvirket til at modvirke præstationsangst.
• Pædagogerne selv i løbet af projektet havde udviklet teoretisk forståelse og dramapædagogiske færdigheder.
• De indledende kurser havde været en forudsætning for det dramapædagogiske arbejde, idet pædagogerne her indhentede de nødvendige færdigheder af dramadidaktisk og æstetisk karakter.

Imidlertid mente pædagogerne, at:
• De dramapædagogiske metoder, særligt improvisation og dukkespil, krævede megen øvelse, og at de derfor havde haft problemer med at anvende disse i de tidlige forløb.
• At gruppearbejdsformen ikke fungerede optimalt, idet der var visse problemer i forhold til ligeværdig inddragelse af børnene i gruppearbejde.
Kapitel 18. Samlet analyse af registreringer af fokusbørn

Mindst tre gange i forløbsperioden observerede pædagogerne fem fokusbørn ud fra et registreringsskema, som jeg havde udviklet til formålet.\(^3^7\) Observationerne fandt sted både i forbindelse med dramaaktiviteterne og i forbindelse med børnenes egne dramatiske lege. Der var i registranten dels fokus på børnenes dramatiske lege-/spilkompetence, der analytisk, jf. kapitel 7, blev opdelt i færdigheder i at agere i fiktionen, skabe narrative sammenhænge, improvisere og metakommunikere om indhold og form. Herudover var der fokus på de rollepositioner, som børnene indtog i, henholdsvis egne dramatiske lege og de dramapædagogiske forløb. Målet var at registrere, om der i løbet af projektperioden var udviklingsbevægelser for det enkelte barn i forhold til de udvalgte foki. Det var en gennemgående pædagog, der observerede det enkelte barn i hele projektperioden og ud fra egne observationer vurderede graden af barnets ageren i fiktionen. Kategorierne spændende fra slet ikke til i høj grad skal hermed ikke ses som objektive data, der kan sammenlignes horisontalt i forhold til den samlede børnegruppe, men som en vertikal skematisk registrering af en kvalitativ observation. Jeg vil i det følgende gennemgå en opsamling af disse observationer.\(^3^8\)

18.2. Observation af barnets dramatiske lege-/spilkompetence

Barnets ageren i legegruppen

Selvom flere af vore fokusbørn ved projektstart kun i ringe grad indgik i lege med de andre børn på storbørns stuen, legede de dog indimellem med enkelte børn eller med nogle af de mindre børn fra andre stuer. Det er disse observerede situationer, der danner grundlaget for de indledende observationer.

Ageren i fiktiv rolle i fiktiv kontekst:

Ved projektstart sås ageren i rolle og ageren i fiktive kontekster i barnets leg med andre børn for et enkelt barns vedkommende slet ikke, for to børn sås det i lav grad, og for de sidste to børn sås det i middel grad. Ved projektafslutningen sås høj grad ageren i rolle i fiktiv kontekst for fire af fem børn, mens det for det sidste barn sås i middel grad. Dette repræsenterer en udvikling over to trin for tre ud af fem børn og et trin for de sidste to børn.

Narrative konstruktioner:

Ved projektstart sås narrative konstruktioner for et enkelt barn slet ikke, for to sås det i lav grad, mens det

\(^{37}\) I børnehus B foregik observationerne systematisk en gang hver anden uge, mens det i børnehus A foregik lidt mere sporadisk.

\(^{38}\) De bagvedliggende registreringer kan ses på 22-26.
for de sidste to børn sås i middel grad. Ved projektafslutning sås narrative konstruktioner for et barn i lav grad for to børn i middel grad og for to børn i høj grad. Alle børn havde udviklet sig et trin opad.

**Improvisation:**
Ved projektstart sås færdigheder i at improvisere slet ikke for et barn, i lav grad for tre børn, mens det for det sidste barn sås i middel grad. Ved projektafslutning sås improvisation i middel grad for tre børn og i høj grad for to børn. For to børn repræsenterer dette en udvikling på to trin, mens de for de sidste tre repræsenterer en udvikling på et trin.

**Metakommunikation:**
Ved projektstart sås metakommunikative italesættelser af fiktionen slet ikke for et barn, mens det for de øvrige fire børn sås i lav grad. Ved projektafslutning sås metakommunikation i form af egne italesættelser i lav grad for et barn, i middel grad for tre børn og i høj grad for et barn. Alle børn havde således bevæget sig mindst et niveau op i forhold til dette fokuspunkt.

Nedenstående skema er en opsamling af de individuelle registreringsskemaer. Første observation er markeret med X og sidste med Y. Alle navne er ændret.

<table>
<thead>
<tr>
<th>I legegruppen ses</th>
<th>Slet ikke</th>
<th>lav grad</th>
<th>Middel grad</th>
<th>Høj grad</th>
<th>Navne</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Barnet lader, som om ting og rum er noget andet.</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Ayla</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Stine</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Maja</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Anders</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Laus</td>
</tr>
<tr>
<td>Barnet lader, som om det selv er en anden.</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Ayla</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Stine</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Maja</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Anders</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Laus</td>
</tr>
<tr>
<td>Barnet konstruerer narrative sammenhænge.</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Ayla</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Stine</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Maja</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Anders</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Laus</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Barnets ageren i dramaaktiviteten

Ageren i fiktiv rolle i fiktiv kontekst:
Ved projektstart sås ageren i rolle og ageren i fiktive kontekster for et barn i lav grad, mens det for de sidste fire børn sås i middel grad. Ved projektafslutning sås høj grad af ageren i rolle i fiktiv kontekst for samtlige fem børn. Dette repræsenterer en udvikling over to trin for et barn og et trin for de resterende fire.

Narrative konstruktioner:
Ved projektstart sås narrative konstruktioner slet ikke for to børn, mens det for to børn sås i lav grad, og for et barn sås i middel grad. Ved projektafslutning sås narrative konstruktioner i høj grad for to børn og i middel grad for tre børn, hvilket repræsenterer en udvikling på mindst et niveau.

Improvisationskompetence:
Ved projektstart sås improvisationskompetence slet ikke for et barn, mens det sås i lav grad for tre børn og i middel grad for et barn. Ved projektafslutning sås improvisation i høj grad for fire børn og for et i middel grad. Dette repræsenterer en udvikling på to trin for fire børn og et trin for et enkelt barn.

Metakommunikation:
Ved projektstart sås metakommunikation om fiktionen slet ikke for to børn og i lav grad for tre børn. Ved projektafslutning sås metakommunikation for et barn i lav grad, tre børn i middel grad og for et barn i høj grad. En udvikling over to trin for to børn og et for de sidste tre.

I forbindelse med dramaaktiviteten ses således en markant udvikling for samtlige børn på alle fokuspunkter i denne kategori og den største samlede andel af børnene, der ses på højt niveau. Registreringerne er samlet i nedenstående skema. Første observation markeret med X sidste Y. I enkelte registreringer havde
pædagogen noteret, at barnet i legen eller dramaaktiviteten skiftede mellem flere positioner. I disse tilfælde er begge positioner noteret i skemaerne.

<table>
<thead>
<tr>
<th>I dramaaktiviteten ses</th>
<th>Slet ikke</th>
<th>Lav grad</th>
<th>Middel grad</th>
<th>Høj grad</th>
<th>Navne</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Barnet lader, som om genstande og rum er noget andet.</strong></td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Ayla</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Stine</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Maja</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Anders</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Laus</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Barnet lader, som om det selv er en anden.</strong></td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Ayla</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Stine</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Maja</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Anders</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Laus</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Barnet konstruerer narrative sammenhænge.</strong></td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Ayla</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Stine</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Maja</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Anders</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Laus</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Barnet improviserer – siger ja og bygger videre på legen.</strong></td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Ayla</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Stine</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Maja</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Anders</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Laus</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Barnet metakommunikerer om fiktionen.</strong></td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Ayla</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Stine</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Maja</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Anders</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Laus</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Hvis man sammenligner ovenstående færdigheder i børnenes egne lege og i dramaaktiviteten, er det bemærkelsesværdigt, at færdighederne inden for dramatisk legekompetence ses på et højere niveau for alle børn i dramaaktiviteten end i barnets leg i legegruppen. Dette kan med reference til Vygotsky (1978) ses som tegn på, at dramaaktiviteten, hvor barnet indgår i samspillet med storgruppen og pædagogen,
repræsenterer barnets nærmeste udviklingszone, og at barnet hermed i dramaaktiviteten er over sig selv i udvikling.

18.3. Observation af barnets rolleposition i gruppen

Barnets rolleposition i legegruppen

Tilskuer:
Ved projektstart var to børn i høj grad primært tilskuere i de fælles dramatiske lege, mens tre børn var det i middel grad. Ved projektafslutning sås tilskuerpositionen i lav grad for fire børn og i middel grad for et barn. For alle børn ses en bevægelse væk fra primært at deltage som tilskuer.

Statist:
Ved projektstart deltog tre børn i høj grad som statister, mens et barn gjorde det i middel grad. Et barn deltog stort set ikke i de fælles lege på stuen. Ved projektafslutning havde fire børn bevæget sig til nu i lav grad primært at være statister, mens et barn havde bevæget sig fra slet ikke at deltage aktivt i legen til at indgå i en rolle som statist i lav grad til middel grad. Der kan således for alle børn registreres en bevægelse fra en mere passiv til en mere aktiv rolleposition.

Spiller:
Ved projektstart deltog et barn slet ikke som spiller, mens fire børn gjorde det i lav grad. Ved projektafslutning deltog disse fire børn nu i høj grad som spillere, mens det sidste barn gjorde det i middel grad.

Instruktør:
Ved projektstart indgik fire børn slet ikke som instruktør, mens et barn gjorde det i lav grad. Ved projektafslutning indgik dette barn i middel til høj grad som instruktør, tre indgik i lav grad som instruktør, og et barn gjorde det slet ikke.

Det kan ud fra disse observationer ses, at alle børnene havde flere skiftende rollepositioner i legegruppen, og at disse roller ved projektstart primært drejede sig om mindre aktive ”lavstatus”-roller som tilskuer og statist og kun i lav grad om mere aktive højstatusroller som spiller og instruktør. Fokusbørnenes rollepositioner var således ved projektstart, når de overhovedet deltog i de fælles observerede legesituationer, overvejende af lavstatuskarakter.

Ved projektafslutning kunne stadig observeres skiftende rollepositioner for de enkelte børn i de enkelte legesituationer. Det vil sige, at et barn i en og samme leg indimellem kunne være statist og i andre øjeblikke
være spiller alt efter legens udvikling. For fire ud af fem børn indgik disse ved projektafslutning i høj grad som spillere, og et barn var yderlige gået fra i lav grad at være instruktør til ved projektafslutning at være dette i middel til høj grad. Et barn var gået fra overvejende at være tilskuer til ved projektafslutning at være statist og egentlig spiller. Alle børn udviklede således i løbet af projektperioden et bredere repertoire inden for rollepositioner i legen og indgik ved projektafslutning i højere grad som ligeværdige spildeltagere.

Nedenstående skema er en fælles opsamling. Første observation er noteret med X sidste med Y

<table>
<thead>
<tr>
<th>Barnets rolle i legegruppen</th>
<th>Slet ikke</th>
<th>I lav grad</th>
<th>Middel grad</th>
<th>I høj grad</th>
<th>Navne</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Barnet deltager som tilskuer i legen.</td>
<td></td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Ayla</td>
</tr>
<tr>
<td>Barnet deltager som statist i legen.</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Stine</td>
</tr>
<tr>
<td>Barnet deltager som spiller i legen.</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Maja</td>
</tr>
<tr>
<td>Barnet deltager som instruktør i legen.</td>
<td></td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Anders</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Barnets rolleposition i dramagruppen**

I forhold til arbejdet i dramagruppen skiftede vi systematisk mellem aktiviteter, hvor børnene var tilskuer til hinandens spil, og aktiviteter, hvor alle indgik som spillere. Det betyder, at rollefordelingen i dramalegen var voksenstyret og formaliseret, og at den kun i mindre grad i gruppearbejder og improvisationer var op til børnene selv. Der er i forbindelse med observationerne imidlertid blevet fokuseret på børnenes måde at
agere på i de forskellige spilsituationer. Tilskuerpositionen i observationerne skulle således ikke ses som den formaliserede tilskuerposition, men som en position, barnet indtog i de kollektive dramatiseringer, hvor alle børn agerede på gulvet. Det viste sig ikke at være muligt i de enkelte dramaaktiviteter og spilsituationer at differentiere mellem spiller og statistroller, da alle spillére i dramaforløbene principielt indgik med lige indflydelse og status. Denne kategori er derfor fjernet i disse observationer.

**Tilskuer:**
Ved projektstart deltog fire børn i middel grad primært som tilskuere i dramaaktiviteterne, mens et enkelt gjorde dette i høj grad. Ved afslutning deltog alle fem børn nu kun i lav grad primært som tilskuere.

**Spiller:**
Ved projektstart deltog et barn slet ikke som spiller. Et enkelt barn gjorde det i lav grad, og tre gjorde det i middel grad. Ved projektasfultning deltog alle fem børn i høj grad som spillére.

**Instruktør:**
Ved projektstart deltog alle fem børn slet ikke som instruktør. Ved projektasfultning deltog tre børn stadig ikke som instruktør, 1 barn gjorde det slet ikke til i lav grad, og 1 barn gjorde det i lav grad. For tre børns vedkommende var der således ingen udvikling på dette punkt, mens der for de sidste to sås en udvikling, idet de ved projektasfultning i lidt højere grad deltog som instruktører, men stadig kun i lav grad.

Alle børn havde skiftende rollepositioner i de enkelte dramasituationer, alt efter hvilken aktiviteter det drejede sig om, hvilket har gjort det vanskeligt at registrere observationerne i det udviklede skema. Alle børn var således såvel ved projektstart som afslutning indimellem tilskuere som en del af selve dramakonceptet. I forhold til indgåelse i rollepositioner som spiller spores imidlertid en klar udvikling, i og med at alle børnene i forløbet bevæger sig til i høj grad at indgå som spillére og ikke længere såsom tilskuere i de spilsituationer, hvor de skulle være aktive på gulvet.

Nedenstående skema er en fælles opsamling. Første observation x sidste Y.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Barnets rolle i dramagruppen</th>
<th>Slet ikke</th>
<th>I lav grad</th>
<th>Middel grad</th>
<th>I høj grad</th>
<th>Navne</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Barnet deltager som tilskuer i dramaaktiviteten.</td>
<td>Y</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>Ayla</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Y</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>x</td>
<td>Stine</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Y</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Maja</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Y</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Anders</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Y</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Y</td>
<td>Laus</td>
</tr>
<tr>
<td>Barnet deltager som aktør/spiller.</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>x</td>
<td>Ayla</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>x</td>
<td>Stine</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>x</td>
<td>Maja</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>x</td>
<td>Anders</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>Laus</td>
</tr>
<tr>
<td>Barnet deltager som instruktør i dramaaktiviteten.</td>
<td>X Y</td>
<td>x</td>
<td>y</td>
<td>x</td>
<td>Ayla</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>X Y</td>
<td>x</td>
<td>y</td>
<td>x</td>
<td>Stine</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>x</td>
<td>y</td>
<td>X Y</td>
<td>x</td>
<td>Maja</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>X Y</td>
<td>x</td>
<td>Y</td>
<td>x</td>
<td>Anders</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>x</td>
<td>y</td>
<td>Y</td>
<td>x</td>
<td>Laus</td>
</tr>
</tbody>
</table>

18.4. Relationen mellem legegruppen og barnet

Ud over at observere de enkelte børns ageren i den dramatiske leg har pædagogerne observeret i, hvor høj grad det enkelte fokusbarn forsøgte at indgå i de fælles lege på eget initiativ, og i hvor høj grad de forskellige legegrupper på stuen, som bestod af jævnaldrende børn, inviterede det enkelte barn til at deltage.

**Barnet søger at indgå i legefællesskabet:**

I forhold til, om barnet forsøgte at indgå i legegruppen på eget initiativ, forekom dette ved projektstart slet ikke for et enkelt fokusbarn. For tre børns vedkommende forekom det i lav grad, mens det for et barns vedkommende forekom i middel grad. Ved projektafuldførelse forekom det for to børn i middel grad, mens det for de sidste tre børn nu forekom i høj grad. Dette viser en udvikling på to trin for tre børn og et trin for to børn.

**Legegruppen inviterer barnet til deltagelse:**

I forhold til, om legegrupperne var åbne for og inviterede barnet til deltagelse i legen, sås dette slet ikke for et barn, slet ikke til lav grad for et barn, i lav grad for to børn, mens det for det sidste barn sås i middel grad.
Ved projektafslutning sås det for et barn i lav til middel grad, for to børn i middel grad, mens det for de sidste to sås i høj grad. Der var således sket en udvikling i retning af, at legegrupperne i højere grad var åbne for at lade fokusbørnene deltage i legen.

Nedenstående skema er en fælles opsamling, hvor der er fokuseret på leg med andre børn fra storbørnsgruppen, som alle deltager i dramaforløbet. Første observation er noteret med x, sidste med yt.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Samspil med legegruppen</th>
<th>Slet ikke</th>
<th>I lav grad</th>
<th>Middel grad</th>
<th>I høj grad</th>
<th>Navne</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Forsøger det udvalgte barn at indgå i legefællesskabet?</td>
<td>x</td>
<td>x</td>
<td>y</td>
<td>y</td>
<td>Ayla</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Stine</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Maja</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Anders</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Laus</td>
</tr>
<tr>
<td>Er legegruppen åben for og inviterer det udvalgte barn til deltagelse?</td>
<td>x</td>
<td>y</td>
<td>y</td>
<td></td>
<td>Ayla</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Stine</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Maja</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Anders</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Laus</td>
</tr>
</tbody>
</table>

18.5. Opsummering

Ud fra analyse af observationsskemaerne ses, at alle fokusbørn i perioden udviklede deres dramatiske legekompetence, idet der kunne registreres udvikling på følgende punkter:

- **Dramatisk formsprog.** Her bevægede alle børn sig mindst et trin op, og alle endte med i dramaaktiviteten i høj grad at anvende dramatisk formsprog. I børnenes egne legefællesskaber sås samme tendens, hvor fire ud af fem fokusbørn ved projektafslutning anvendte dramatisk formsprog i høj grad, mens det sidste gjorde det i middel grad. Der er således sket en markant udvikling for alle børn på dette punkt.

- **Narrative konstruktioner.** Her bevægede alle fokusbørn sig fra i lav grad at skabe egne narrativer til at gøre det i middel til høj grad både i forbindelse med dramaaktiviteterne og i egne dramatiske lege.

- **Metakommunikation.** Her bevægede alle fokusbørn sig fra slet ikke eller i lav grad at metakommunikere om dramatiseringerne til at gøre dette i lav til middel grad og for et barns vedkommende i høj grad både i forbindelse med dramaaktiviteten og i egne lege.
• *Improvisationskompetence*. Her bevægede alle fokusbørn sig fra at improvisere i lav til middel grad til for fire børns vedkommende at improvisere i høj grad og for et i middel grad både i dramaaktiviteterne og i egne dramatiske lege.

Herudover kunne der registreres udvikling i de rollepositioner, som børnene indtog i egne dramatiske lege, idet børnene i disse bevægede sig fra at være overvejende tilskuere og statister i egen dramatiske leg til også at indgå som spillere og for et enkelt barns vedkommende også indimellem at deltage som instruktør. Disse rolledispositioner er, jf. kapitel 7, forbundet med forskellig status. Og en ændring i foretrukne rolledispositioner kan således også ses som et tegn på en ændring i barnets status i legegruppen.

Endelig kunne der registreres udvikling i forhold til, i hvor høj grad de enkelte fokusbørn forsøgte at indgå i storbørnsgruppens legefællesskaber, og i hvor høj grad børnegrupperne var åbne for fokusbørnenes deltagelse. For alle fokusbørns vedkommende kunne ses en øget tendens til, at børnene på eget initiativ forsøgte at indgå i de kollektive lege, ligesom det kunne konstateres, at legegrupperne i højere grad var åbne for at lade fokusbørnene deltte.
Kapitel 19. Samlet analyse af børneinterview

Målet med mine børneinterview var at undersøge, om dramaaktiviteterne havde gjort indtryk på børnene, og hvad de huskede, idet hukommelse med Fredens (1998) og Vygotsky (1974) ses som tegn på, at der har fundet en læring sted. Herudover var jeg interesseret i at indhente barneperspektivet, det vil sige at søge børnenes vurdering af dramaforløbene. Jeg har derfor i interview og analyse fokuseret på følgende punkter:

- Hvilke aktiviteter fortalte børnene spontant om?
- Hvilke aktiviteter skulle jeg spørge ind til, for at de italesættes?
- Hvordan vurderede børnene oplevelsen af dramaaktiviteterne?
- Hvordan vurderede børnene læringen i dramaforløbet?

I alle interviewforløb gentager og spejler jeg, som det vil fremgå i nedenstående klip, børnenes svar for dels at anerkende deres udsagn, dels sikre at jeg har forstået dem rigtigt. Der indgår korte klip i det nedenstående, og de fulde interview kan ses på bilag 17-.20

Hvilke aktiviteter fortæller børnene spontant om?

I alle interview var det roller og narrativer fra de sidste dramaforløb, som børnene fremhævede først.\textsuperscript{39} Det var således rollefigurer og narrativer fra de to teaterforestillinger om Drengen, der ikke kunne blive bange, og Fyrtøjet, som børnene i alle interview fremhævede først.

- \textit{C: Ja, vi har leget sådan noget med, at vi har været spøgelser og edderkopper og trold. Og så skulle vi prøve at skræmme en prins, men han blev ikke bange først, men han blev skræmt til sidst, fordi prinsessen havde gemt sig så godt, fordi han troede, at hun var blevet stjålet af nogen. (…) Anders: Der var også spøgelser, og de kunne skræmme og sige uhu hhu.} (Bilag 17, s. 96)

- \textit{B: Ja, det var der, hvor vi lavede det teater, og jeg var hunden, og så var der en soldat, der havde fyrtøjet, og så skulle vi hjælpe ham, fordi han var blevet fanget i et fængsel. Laus: Ja, og der var også en heks, og jeg var den store hund med de der øjne. C: Og så var der prinsessen, og jeg var en princesse, og så hentede hundene os om natten.} (Bilag 18, s. 104)

\textsuperscript{39} Fokusbørnenes udtalelser er fremhævet med deres navne. De øvrige børns er noteret med et bogstav fra A-D.
Herudover nævnte børnene nogle af de gennemgående lege, eksempelvis statuestoplog (børnene kalder dem stopdans og farveladeleg). Imidlertid så børnene ikke disse lege som egentligt drama, idet de forbandt det egentlige drama med dramatisk fiktion, hvor man agerer i rolle i en fiktiv kontekst.

- **Stine:** Ja det der, hvad er det nu det hedder – stopdans.
- **Maja:** Stopdans har vi lavet og farveladeleg også. Stine: Og så har vi også selv lavet drama, hvor vi har lavet det der med prinsen, der ikke kunne blive bange. Maja: Ja, det var det sidste, vi lavede. Så blev han så bange til sidst prinsen. (Bilag 19, s. 109)

Endelig nævnte børnene i flere interview spontant den faste afrunding, hvor der indgik afslapning og tegning.

- **M:** Kan I huske noget andet, vi også har lavet i drama? Maja: Slippet af – det var allersidst. M: Mm. Stine: Og tegnede. Maja: Det var også allersidst. (Bilag 19, s. 110)

**Hvilke aktiviteter skal jeg spørge ind til, for at de italesættes?**

I de traditionelle fokusgruppesamtaler inddrog jeg selv flere af de narrativer og roller, som vi havde arbejdet med. I alle interview huskede børnene episoderne, så snart de blev nævnt, og fortalte spontant videre om hændelser og roller, som det ses i nedenstående klip.

- **M:** Kan I også huske, vi lavede noget med cirkus?
  
  C: Jeg var stærk mand, og vi havde trænet og fået så store muskler, at vi var helt store og kunne bære altid. Og slås det kunne vi også (Mimer slåskamp). (Bilag 17, s. 97)

- **M:** Jeg var sammen med dig engang, hvor du skulle være en lillebitte drage unge. (…) C: Nej, edderkop. M: Var det edderkoppeunge, du var? C: Ja, en rigtig grøn og lillebitte edderkoppeunge. Der var helt nyfød. Og så var det, at den skulle med de andre ud i skoven M: Var den sød? C Ja og jeg vil rigtig gerne have, vi skulle lave det igen. (Bilag 17, s. 99)

Det samme gjorde sig gældende i de dukkestøttede samtaler, hvor aben Sigurd spurgte ind til de forskellige roller, som børnene havde spillet, og hvor børnene straks fortalte videre, både om roller og narrativer. Nedenstående klip er et eksempel på dette.
S: Men men er der ikke også noget med, at I skulle være prinsesser og riddere og drager? B: Ja, jeg var riddere med et sværd, og så kæmpede vi med dragen. C: Jeg var prinsessen, og de var slet ikke bange for dragen, for den var sød, og så legede vi bare, fordi den slet havde ikke nogen venner så. Laus: Jeg var dragen, og den var altså rigtig færdig sådan (brøler og mimer en drage med kløer).

(Bilag 18, s. 105)

I de tegnestøttede samtaler var det indledningsvist det sidste, vi havde lavet i drama, vi drøftede. Herefter var det tegningerne, der dannede afsæt for samtalen, og rækkefølgen af, hvad børnene beskrev, var således bestemt af de tegninger, vi så på. Det var i disse samtaler både roller og narrativer fra de dramaforløb, som tegningerne handlede om, som børnene beskrev, som det ses i nedenstående eksempel.

M: Må jeg se din tegning (Henvendt til B)?
B: Det er Helmuth, og det er en krokodille, og den stikker hovedet op af vandet, og den er lige ved at æde ham, men så skynder han sig væk. (Bilag 20, s. 114)


Hvordan vurderer børnene dramaaktiviteterne?
Alle interviewede børn var enige om, når jeg spurgte dem, hvad de synes om at lave drama, at det havde været sjovt. Nogle mente, at teateret, som vi lavede til sidst, havde været sjovest, nogle mente, at afspændingen var kedelig, men de fleste mente, det hele havde været sjovt.

B: Jeg synes, det sjoveste var teateret. M: Syntes du teateret, var det sjoveste?
B: Ja hvad syntes du? M: Jeg ved det ikke rigtig, hvad syntes I? C: Jeg synes, det hele har været sjovt. Anders: Også mig. (Bilag 17, s. 99)
• *Maja:* Alt sammen var sjovt. *M:* Hvad synes du *Stine? Stine:* Jeg synes, det alt sammen var sjovt. (Bilag 19 3, s. 111)

• *M:* Hvad siger du *Ayla? Ayla:* Jeg synes også, det var sjovt. (Bilag 20, s. 118)

• *S:* Jamen er det alt sammen sjovt i drama, er der ikke bare en lille bitte musekedelig ting? *Laus:* Jeg synes, det var kedeligt at slappe af, der skete ikke noget. *C:* Jeg synes, det alt sammen var sjovt. *B:* Det synes jeg også. (Bilag 18, s. 107)

Endelig fremhævede børnene det som positivt, at de i drama i modsætning til i egne lege aldrig var uvenner, fordi alle var med, og ingen var udenfor og blev moppet (mokket). Grunden var ifølge børnene selv, at de i drama havde det alt for sjovt til, at de kunne blive uvenner.

• *M:* Hvad så i drama, er der også nogen, der mokker der? *B:* Nej. *C:* Nej, for der leger vi alle sammen. For alle er med, og så er der ikke nogen, der mokker, når alle er med. (Bilag 20, s. 120)


**Kan man lære noget af drama**

Til sidst spurgte jeg børnene, om de mente, man kan lære noget af at lave drama. Det var der, som det ses i nedenstående eksempler, ikke enighed om. Nogle udtalte, at man ikke kan lære noget i drama, at drama kun er for sjov, mens andre mente, at man kunne lære at lave teater og bruge sin fantasi og lege sammen.


• *B:* Ja, så kan man lære at lave teater. *D:* Og lege alt muligt. (Bilag 17, s. 103)

• *S:* Men er det ikke bare lidt dumt, det der drama, man kan jo ikke lære noget, vel? Det er bare pjat og pjat og. *C:* Nej, det er ej, vi kan lære at lave teater. *Laus:* Og og cirkus. *C:* Og lære at trylle og bruge sin fantasi. *B:* Og lege en masse lege og have det sjovt. (Bilag 18, s. 102)
19.2. Opsummering

Opsamlende viser analyserne af børneinterviewene, at dramaaktiviteterne havde gjort indtryk på børnene og fæstnet sig i deres hukommelse, idet børnene:

- spontant italesatte roller og narrativer fra de sidste forløb
- ved påmindelse yderligere italesatte en lang række af roller, narrativer og øvelser fra tidligere forløb.

I forhold til børnens vurdering af dramaforløbene viste interviewene, at de overordnet set havde været glade for drama og var enige om, at dramaaktiviteterne havde været sjove. Kun afspændingen var der enkelte børn, der havde fundet kedelig.

Herudover fremhævede børnene, at man i drama altid var gode venner. I forhold til, om drama kan rumme læring, var der delte meninger, hvilket muligvis kan tilskrives børnenes læringsopfattelse, idet flere udtalte, at det at lære var noget, man gjorde i skolen. Nogle mente, at drama kun var sjovt, andre mente, at man i drama kunne:

- lære at bruge sin fantasi
- lære nye lege
- lære at lege børn og voksne sammen
- lære at lave drama, spille teater og lave cirkus.

Dramaaktiviteterne fremstod således ifølge børnernes vurdering som en lystfuld og autotelisk aktivitet, der havde gjort indtryk på dem, og som de efterfølgende kunne huske i detaljer. En aktivitet, hvor alle deltog og ingen var uvenner, og hvor man kunne lære at bruge sin fantasi, lege sammen og lave teater.

Imidlertid var der enkelte børn, der italesatte, at de synes, at afspændingen havde været kedelig.
Kapitel 20. Empiriske fund

Jeg vil i det følgende sammenholde resultater fra den formative evaluering af dramaforløb, de strukturerede observationer og interview med henblik på at opsummere:

- Hvordan det dramapædagogiske design fungerede i relation til de opstillede mål
- Hvordan pædagogens rolle som igangsætter fungerede i de konkrete dramapædagogiske forløb
- Hvilke læringspotentiale de dramapædagogiske forløb rummede for børnene som kollektiv
- Hvilket udbytte fokusbørnene havde af at deltage i de dramapædagogiske forløb.

Det dramapædagogiske design

Det gennemgående arbejde med samme grundmodel havde ifølge pædagoginterview en positiv virkning, idet den faste stuktur skabte tryghed og genkendelighed for både børn og voksne. Det samme kan aflæses i analyserne af dramaforløbene, hvor det ses, at børnene i løbet af perioden blev mere fortrølige med de forskellige former og arbejdsmåder, og at alle børn således deltog aktivt i dramatiseringerne i forløb B-D.

De anvendte dramatiseringsformer rummede ifølge pædagoginterview lige mulighed for deltagelse for alle børn. Dette er sammenfaldende med analyser af forløb, hvor det sås, at børnene i alle forløb som udgangspunkt havde lige deltagelsesmulighed. De kollektive improviserede dramatiseringsformer bevirkede ifølge pædagoginterview, at børnene indgik aktivt medskabende med eget formsprog og egne ideer. Dette er sammenfaldende med analyser af forløb, der viser, at børnene i udstrakt grad indgik i de kollektive dramatiseringer med egne formsproglige og narrative input. Dette gav børnene som kollektiv god mulighed for at udvikle færdigheder inden for disse områder, der som tool and result (Holzman, 2009) lærer, mens de anvendes, og børnene havde hermed god mulighed for at udvikle dramatisk legekompetence.

De anvendte dramatiseringsformer rummede ifølge analyser af forløb høj grad af mulighed for, at børnene kunne indgå som spiller og tilskuer og hermed i høj grad havde mulighed for at tilegne sig kompetencer inden for disse rollefunktioner. Dette er sammenfaldende med udtalelser fra pædagoginterview, hvor børnene beskrevs som aktive tilskuere og spildeltagere i de forskellige forløbsfaser. Imidlertid viste analyser af dramaforløb, at designet slet ikke eller i lav grad gav mulighed for, at børnene kunne indgå som instruktør, hvilket kan ses som en mangel ved designet.

Det overordnede tema og de gennemgående narrativer bevirkede ifølge pædagoginterview, at børnene i dramatiseringer og indlejrede narrativer beskæftigede sig med at for tolke forskellige tematikker og hermed
udvikle både deres måde at tænke på og deres forståelse. Dette aspekt kan underbygges gennem analysen af de dramapædagogiske forløb, der peger på, at designet qua sin tematiske og narrative struktur, det almenmenneskelige indhold og den improvisatoriske form rummede god mulighed for, at børnene kunne bearbejde tematikker på flere samtidige niveauer og herved gennem den æstetiske fordobling tilegne sig en kompleks intersubjektiv forståelse.

Børnene indgik ifølge pædagoginterview i de kollektive dramatiseringer på forskellige formsproglige niveauer samtidigt og lod sig løbende inspirere af hinanden. Dette ses også i analysen af de dramapædagogiske forløb, hvor børn og pædagoger spiller sammen og inspirerer hinanden i de kollektive improvisationer. Sværhedsgraden i de enkelte dramatiseringer og deløvelser var således åben, men kollektivt situeret og inspireret, hvilket betød, at alle børn kunne indgå med egne ideer og på eget niveau samtidigt med, at de i samspillet med de andre børn og pædagoger qua den æstetiske fordobling kunne interagere på et højere niveau, end de hver for sig ville kunne mestre alene, hvorved de som kollektiv betragtet kunne skabe hinandens NUZO.


**Pædagogen som igangsætter**

I forhold til pædagogenes rolle som igangsætter viste analyser af det dramapædagogiske forløb, at de æstetiske metoder, dukkespil, lærer-i-rolle-spil og spellende fortæller var velegnede til at fange børnenes interesse og give impulser til børnenes kreative dramatiseringer. Dette er samsvarende med pædagogernes udtalelse i fokusgruppeinterview, hvor de peger på dukkespil, lærer-i-rolle-spil og spellende fortællere som særligt velegnede metoder. Imidlertid mente pædagogerne, at det var metoder, der tog tid at lære, og som de først bemestrede efter flere ugers arbejde, hvilket er samsvarende med analyse af praksisfortælling E.

Ifølge analyserne af dramaforløb fremgik det, at pædagogernes instruktionsformer i realkontekst virkede som en hensigtsmæssig rammesætning af de øvelsesprægede dramatiseringer, der qua pædagogens synlige ledelse stillede alle børn lige, hvilket samsvarede med et praksisforståelse E.

De pædagogstyrede dialoger i realkontekst fremviste i analysen af dramaforløbene en række problematisk aspekter, idet det for det første ikke var muligt at inkludere hele børnegruppen i denne dialogform, og for
det andet var vanskeligt at give impulser til det kommende skabende arbejde. Disse forhold, som jeg finder problematiske, blev imidlertid ikke italesat af pædagogerne selv i fokusgruppeinterview.

**Børnekollektivets læringspotentialer**

Pædagogerne fremhævede i fokusgruppeinterview, at de dramapædagogiske forløb havde fungeret som en læreproces, hvor børnene som kollektiv havde udviklet dramatisk legekompetence og var indgået i og havde været medskabere af et inkluderende fællesskab. Dette er samsvarende med resultatet af analysen af de dramapædagogiske forløb, der viste, at børnene som kollektiv i høj grad indgik aktivt skabende i den dramatiske fiktion og hermed i høj grad havde mulighed for at udvikle kompetencer inden for denne.

Samtidig påpegede pædagogerne i fokusgruppeinterview, at dramaforløbene havde fungeret som en tematisk læreproces. Dette kan underbygges gennem analysen af dramaforløbene, som viste, at dramaforløbene var tematisk strukturerede, og at børnene i de enkelte dramaforløb beskæftigede sig aktivt skabende og fortolkende med roller og narrativer, hvilket gav mulighed for tematisk læring. Om denne læring rent faktisk havde fundet sted, kunne ikke aflæses af de enkelte forløbsanalyser. Hvis man inddrager børneinterview kan man imidlertid se, at roller og narrativer, der indgik i de enkelte dramaforløb, blev husket længe efter, hvilket må ses som tegn på, at det tematiske indhold havde fastnet sig i børnernes hukommelse, og hermed som et tegn på, at der har fundet en læring sted. På samme måde ses det ved gennemgang af børnenes tegninger, at egen rollefigur, konteksten og det centrale narrativ blev gengivet på tegningerne, hvilket må ses som et tegn på, at børnene har husket disse i en grad, der satte dem i stand til at videreformidle og fortolke dem i egne tegninger. Endelig ses det ud fra fokusgruppeinterview med pædagogerne, at børnene videreførte roller og narrativer fra dramaktiviteten til egne dramatiske lege, hvilket må ses som et tegn på, at tematikker og formsprog var blevet internaliseret af de deltagende børn.

Herudover pegede pædagogerne i fokusgruppeinterview på en række specifikke områder, hvor børnene som kollektiv havde udviklet sig. De mente således, at børnene havde udviklet kreativitet, dramatisk formsprog og selvtillid. Det har ikke umiddelbart været muligt at aflæse denne udvikling i analysen af de enkelte dramaforløb. Imidlertid kan der, når man sammenholder analyserne af de forskellige forløb, konstateres en udvikling fra start til slut i den måde, børnene som kollektiv agerede i rolle, improviserede og skabte narrativer, hvilket peger på, at der kan have været en udvikling i forhold til kreativitet og formsprog. Samtidig kunne det i de tidlige forløb, fx forløb A, ses, at nogle børn kun i begrænset omfang deltog aktivt i de kollektive dramatiseringer, mens alle børn i forløb C og D deltog aktivt medskabende i dramatiseringerne. Dette kan ses som et tegn på, at disse børn havde udviklet dramatisk formsprog, men kan også tolkes som tegn på, at de har fået mere selvtillid.
Pædagogerne påpegede yderligere i fokusgruppeinterview, at børnene gennem dramaarbejdet havde erhvervet sig skoleforberedende erfaringer, som bestod af evne til at modtage en kollektiv besked, vente på tur og agere i et stort fællesskab. Disse skoleforberedende aspekter var ikke projekts mål. Imidlertid kan man ud fra analyserne af de dramapædagogiske forløb se, at alle metoder var designet til at fungere i kollektiver, hvor børnene deltog inden for de rammer, pædagogen havde sat, og hermed havde mulighed for at lære at indordne sig efter kollektive aftaler. Samtidigt improviserede børnene i samspil med hinanden, hvilket implicerede, at de udviklede færdigheder i forhold til at samarbejde i den store gruppe. Hertil kommer, at børnene i de forskellige dramaforløb på skift indgik som tilskuere til hinandens spil, hvilket kunne give dem mulighed for at øve sig i på den ene side at være på og fremlægge, på den anden side at vente på tur. Der vil således være god mulighed for, at børnene kan tilegne sig disse skoleforberedende færdigheder ved at indgå i det dramapædagogiske arbejde.

Endelig pegede pædagogerne i fokusgruppeinterview som et særligt væsentligt parameter på, at børnene havde virket meget glade for at lave drama, hvilket er samsvarende med både analyser af dramaforløb og med det, børnene selv ytrede i børneinterview, hvor de samstemmende italesatte, at drama havde været sjovt.

**Fokusbørnenes udbytte**

Ud fra analyse af strukturerede observationer kan det konstateres, at alle fokusbørn i perioden videreudviklede deres dramatiske legekompetence, idet de alle i forhold til projektstart ved projektafslutning i højere grad anvendte dramatisk formsprog, indgik aktivt i improvisationer og narrative konstruktioner og metakommunikerede om det dramatiserede. Dette kan underbygges af fokusgruppeinterview, hvor pædagogerne italesatte, at projektets fokusbørn havde udviklet dramatisk legekompetence i perioden.

Samtidigt kunne der gennem de strukturerede observationerne registreres en udvikling i de rollepositioner, som børnene indtog i de kollektive dramatiske lege, idet børnene i disse bevægede sig fra enten slet ikke at deltage i legen eller at være tilskuere og statist til alle ved projektafslutning at indgå som spillere. Dette er samsvarende med udtalelser fra pædagogerne, der i fokusgruppeinterview fremdrog adskillige eksempler på, at børnene ved projektafslutning indgik som spillere i de kollektive dramatiske lege.

Analyser af strukturerede observationer, dramaforløb og interview viser, at kun et af projektets fokusbørn ved projektafslutning indgik som instruktør i børnernes egen dramatiske leg, hvilket kan tolkes som en mangel ved designet. Imidlertid repræsenterer fokusbørnenes udvikling fra ved projektstart at stå i den
dramatiske legs periferi til ved projektafslutning at indgå som ligeværdige medspillere en udvikling over flere niveauer, hvilket må ses som et tilfredsstillende resultat, da målet med den dramapædagogiske indsats ikke var at gøre projektets fokusbørn til ledende legere, men blot at inkludere dem som ligeværdige medspillere.

Herudover kan der gennem strukturerede observationer registreres udvikling i forhold til, at fokusbørnene ved projektafslutning i højere grad deltog i de kollektive dramatiske lege både på eget og på de andre børns initiativ. En udvikling, som kan underbygges gennem fokusgruppeinterview med pædagogerne, hvor pædagogerne italesatte, at de enkelte fokusbørn i forhold til projektstart ved projektafslutning i højere grad indgik i børnenes egne dramatiske lege.

Endelig påpegede pædagogerne, at fokusbørnene havde været meget glade for drama og i det hele taget virket gladere i løbet af projektperioden. Fokusbørnene understøttede i børneinterview denne opfattelse, idet de samstemmende udtalte, at det havde været sjovt at lave drama.

Imidlertid viser analyser af strukturerede observationer, at fokusbørnene kun i middel grad udviklede metakommunikative færdigheder i dramaaktiviteten. Dette kan sammenholdes med analyser af det dramapædagogiske design, der viser, at der i de metakommunikative dialoger med pædagogen og i gruppearbejder var grupper af børn, der grundet struktur og gruppestørrelse ikke indgik aktivt.

20.2. Opsummering
Ved at sammenholde data fra interview og observationer er jeg nu i stand til at pege på, at:

- Det dramapædagogiske designs gennemgående struktur skabte genkendelighed og tryghed for både børn og voksne.
- De anvendte dramatiseringsformer fungerede som en velegnet ramme for børnenes improvisationer.
- De anvendte dramatiseringsformer rummede mulighed for formsproglige eksperimenter og for at udvikle dramatisk formsproglig kompetence.
- De skiftende rollepositioner i dramaaktiviteterne gav børnene mulighed for at indgå som spiller og tilskuer i alle forløb.
- Det overordnede tema og de gennemgående narrativer bevirkede, at børnene i dramatiseringer og indlejrede narrativer beskæftigede sig med at fortolke og udtrykke almenmenneskelige tematikker.
• Børnene indgik i aktiviteterne på forskellige samtidige niveauer, hvor de spejlede og interagerede med både pædagogerne og de andre børn og hermed som kollektiv havde mulighed for at skabe hinandens NUZO.
• De æstetiske virkemidler, som pædagogen anvendte i dramaforløbene, fungerede som inspirerende redskaber til at lede dramaaktiviteten og gav impulser til børnenes skabende arbejde.
• Pædagogens anvendelse af æstetiske virkemidler i dukkespil, lærer-i-rolle-spil og som spillende fortæller krævede længere tids øvelse.

I forhold til børnekollektivets sås det, at:

• Børnenes arbejde med dramatisk formsprog, narrativer og improvisation rummede mulighed for at de kunne udvikle dramatisk legekompetence.
• Børnene indgik i og var medskabere af et inkluderende fællesskab i dramaaktiviteterne.
• Børnene beskæftigede sig med tematikker, der indebær mulighed for en almenmenneskelig æstetisk læring.
• Børnene udviklede færdigheder i at interagere i en stor gruppe og modtage kollektive beskeder.
• Børnene havde været glade for drama og oplevet dramaaktiviteterne som lystbetonede.

I forhold til fokusbørnene sås det, at:

• Fokusbørnene videreudviklede deres dramatiske legekompetence, idet de udviklede færdigheder i at agere i rolle, improvisere, skabe narrativer og metakommunikere om det dramatiserede.
• Fokusbørnene indgik i forhold til projektstart ved projektafslutning i højere grad i rollepositioner som spiller både i dramaaktiviteten og i egen dramatiske leg.
• Fokusbørnene overførte via en internaliseringsproces formsprog, roller og narrativer indlært i dramaktiviteten til egen dramatiske leg
• Fokusbørnene indgik i forhold til projektstart ved projektafslutning i højere grad i børnenes egne legefællesskaber.

Der sås dog visse problemer ved det dramapædagogiske design:
• De indlagte dialoger i realkontekst fungerede ikke optimalt, i og med kun en mindre del af børnegruppen deltog aktivt i disse.

• Der var rig mulighed for at børnene indgik i dramaforløbenes indlejrede narrativer ud fra en oplevende tilstand, men i mindre grad mulighed for at børnene indgik aktivt i konstruktioner af egne narrativer.

• Gruppearbejdssformens struktur gav ikke altid plads til, at alle børn kunne deltage lige aktivt i metakommunikation og konstruktion af narrativer.

• Fokusbørnene udviklede kun i begrænset omfang metakommunikative færdigheder.

• Der var kun i lav grad mulighed for børnene for at eksperimentere med instruktørrollen.
Kapitel 21. På vej mod en samlet konklusion

Jeg har i dette projekt arbejdet ud fra en pragmatisk forskningsmodel, der tog sit afsæt i en uro, der udspring af en oplevet problematik omhandlende ved børnehavebørn, der ikke er en del af børnehavens legefællesskaber, og som derfor både oplevede sig marginaliserede og ulykkelige og gik glip af de lærrings-, udviklings- og oplevelsespotentieral, som kollektive dramatiske lege kan rumme.

Med afsæt i denne uro og min egen baggrund som lektor i drama gennem mange år udviklede jeg gennem en adaptiv proces en kreativ hypotese, der rummede en mulig løsning på problemet. Hypotesen var, at dramapædagogisk arbejde med børnehavebørn på en og samme tid kan tjene som et rødsåb til at udvikle børnenes dramatiske legekompetence og være en æstetisk lærepproces, der giver de deltagende børn mulighed for at bearbejde oplevelser og udvikle forståelse.

Med afsæt i hypotesen stillede jeg mig selv følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvilken betydning vil en dramapædagogisk indsats ud fra en teoretisk analyse kunne have i relation til at give de deltagende børn mulighed for æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence?

2. Hvordan kan en inkluderende dramapædagogisk indsats designes, så den rummer mulighed for udvikling af dramatisk legekompetence og æstetisk læring?

3. Hvilken betydning har den udviklede dramapædagogiske indsats haft i praksis i relation til at udvikle de deltagende børns dramatiske legekompetence og udvikle børnenes legefællesskaber i en inkluderende retning?

Disse forskningsspørgsmål byggede på følgende hypoteser:

1. En kompetence udviklet i et praksisfællesskab i en bestemt kontekst kan via en internaliseringsproces overføres til en anden kontekst.

2. Dramatisk leg er leg.

3. Dramatisk leg er æstetisk virksomhed.

4. Dramatisk leg har en række formsproglige og strukturelle karakteristika.

5. Dramatisk leg rummer en række specifikke læringspotentialer.

21.2. Teoretiske fund

For at svare på forskningsspørgsmål 1: "Hvilken betydning vil en dramapædagogisk indsats ud fra en teoretisk analyse kunne have i relation til at give de deltagende børn mulighed for æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompetence?", foretog jeg en teoretisk udredning af ovenstående teser med afsæt i en grundlæggende forståelse ad dramatisk leg som æstetisk virksomhed. Analyserne viser følgende:


3. Den grundlæggende tese bag dette projekt er, at dramatisk leg er æstetisk virksomhed, der deler formsprog med kunstparten teater. Som en nyfortolkning af pragmatisk æstetik har jeg set æstetik som en fællesbetegnelse for de formsprog, der anvendes inden for kunstneriske udtryksformer i meget bred forstand, og som har det til fælles, at de i særlig grad kan kommunikere om, fra og til følelser. Dette


improvisationsbaseret skabende formarbejde i den dramatiske fiktion udvikle improvisatoriske, narrative og formsproglige færdigheder, hvor de som tool and result (Holzman, 2009) lærer formsproget, mens det anvendes.

Delkonklusion 1
Som et svar på forskningsspørgsmål 1 kan det hermed opsummeres, at der er teoretisk belæg for, at improvisationsbaserede dramaaktiviteter på en og samme tid kan fungere som en æstetisk læreproces, hvor børnene kan udvikle intersubjektiv forståelse samtidigt med, at de kan udvikle improvisatoriske, narrative og formsproglige færdigheder, der vil kunne internaliseres og overføres som en dramatisk legekompetence til børnenes egen dramatiske leg.

21.3. Det dramapædagogiske design
Med henblik på at svare på forskningsspørgsmål 2, ”Hvordan kan en inkluderende dramapædagogisk indsats designes, så den rummer mulighed for udvikling af dramatisk legekompetence og æstetisk læring?” udviklede jeg med afsæt i tidligere udviklingsprojekter og dette projekts teoretiske analyser et design for en inkluderende dramapædagogisk aktivitet, der ville kunne tjene som en potentielt løsningsmodel i forhold til det opstillede problem. Det konkrete dramapædagogiske design blev udformet som en grundmodel med indlejrede improvisationsbaserede kollektive dramatiseringsformer, der skulle:

- give alle børn lige mulighed for deltagelse
- rumme en legende indstilling, der anspører børnene til at indgå i aktiviteten ud fra egen motivation
- basere sig på improvisatoriske skabende processer, der rummer mulighed for børnernes egne formsproglige og tematiske fortolkninger
- udspille sig i NUZO i forhold til børnernes egen dramatiske leg.


Som leder af de dramapædagogiske forløb arbejdede pædagogerne dels med en appreciative inquiry inspireret tilgang, dels med en række æstetiske virkemidler, der havde til formål at give impulser til det
skabende arbejde og bidrage til, at dramaaktiviteterne fik en legende karakter, der skulle inspirere børnene til at indgå i dramatiseringerne med en legende instilling og ud fra egen motivation.

**Dialektisk aktionsforskning**

For at svare på forskningsspørgsmålet 3, “Hvilken betydning har den udviklede dramapædagogiske indsats haft i praksis i relation til at udvikle de deltagende børns dramatiske legekompetence og udvikle børnenes legefællesskaber i en inkluderende retning?”, afprøvede jeg det dramapædagogiske design i praksis igennem en projektperiode på syv måneder i to børnehaver.

For at undersøge, evaluere og analysere det dramapædagogiske arbejde anvendte jeg følgende metoder:

- Deltagende observer
- Narrative praksisfortællinger
- Fokuserede registreringer af en udvalgt gruppe børn, der ved projektstart stod uden for eller kun i ringe grad indgik i børnenes egne legefællesskaber
- Interview med pædagoger og børn
- Hermeneutiske læsninger af empirisk materiale.

Afslutningsvist sammenholdt jeg i en triangulering udbyttet af de forskellige undersøgelseresmetoder.

**21.4. Empiriske fund**

Ud fra den empiriske afprøvning af det udviklede dramapædagogiske design viste sig følgende:

- Det dramapædagogiske designs gennemgående struktur skabte genkendelighed og tryghed for både børn og voksne.
- De anvendte dramatiseringsformer rummede god mulighed for børnenes improvisationer og egne skabende fortolkninger af tematikker og roller og for at indgå i rollepositionerne som spiller og tilskuere.
- Det overordnede tema og de gennemgående narrativer bevirkede, at børnene i dramatiseringer og de indlejrede narrativer beskæftigede sig med at fortolke almenmenneskelige tematikker.
• Børnene indgik i de kollektive dramatiseringer på forskellige formsproglige niveauer samtidigt og lod sig løbende inspirere af pædagogerne og hinanden, hvorved de som kollektiv kunne skabe hinandens NUZO.

• De æstetiske virkemidler, som pædagogen anvendte, fungerede som inspirerende redskaber til at lede aktiviteterne, give impulser og skabe en legende stemning, der inspirerede børnene til at indgå i samspillet ud fra egen motivation og med samme legende indstilling.

• Det var betydningsfuldt, at pædagogerne på de indlagte kurser fik mulighed for at diskutere teori og udvikle begyndende færdigheder i anvendelse af de æstetiske virkemidler.

I forhold til børnekollektivet viste det sig, at:

• Børnene arbejdede med improvisation, narrative fortællemåder og dramatisk formsprog og havde derfor mulighed for at udvikle dramatisk legekompetence.

• Børnene beskæftigede sig med tematikker, der indebar mulighed for en almenmenneskelig læring.

• Børnene udviklede færdigheder i at interagere i en stor gruppe og modtage kollektive beskeder.

• Børnene var glade for drama og oplevede dramaaktiviteterne som lystbetonede.

I forhold til fokusbørnene kunne det registreres, at:

• Fokusbørnene udviklede færdigheder i at indgå i rollepositioner som tilskuer og spiller, men udviklede enten slet ikke eller kun i begrænset omfang færdigheder i at indgå som instruktør.

• Fokusbørnene overførte som en internaliseret kompetence tematikker, roller, narrativer, og formsproglige udtryksformer fra dramaktiviteten til egne dramatiske lege

• Fokusbørnene var ved projektafslutning i forhold til projektstart i højere grad inkluderet i børnenes egne legefællesskaber.

Der viste sig imidlertid også at være følgende mangler ved det dramapædagogiske design:

• De indlagte dialoger i realkontekst fungerede ikke optimalt, idet kun en mindre del af børnegruppen deltog aktivt i disse.
• Gruppestørrelse og gruppearbejdsformens struktur bevirkede, at der var problemer med at give alle børn lige mulighed for at indgå aktivt i metakommunikation og konstruktion af narrativer.
• Der var kun i lav grad mulighed for børnene for at eksperimentere med instruktørrollen.

Med henblik på et kommende dramapædagogisk design vil jeg med afsæt i ovenstående pege på:

• Fastholdelse og videreudvikling af grundmodel og indlejrede dramatiseringsformer
• Udvikling af nye måder at kommunikere med børnene på i realkontekst, der inkluderer flere børn og i højere grad er båret af en legende indstilling
• Udvikling af en egentlig struktur for gruppearbejdet, som tilgodeser, at alle børn kan være aktive deltager i metakommunikation og konstruktion af narrativer
• Udvikling af nye dramatiseringsformer, der kan supplere de her afprøvede, men hvor der i højere grad er mulighed for, at børnene konstruerer egne narrativer og på skift indgår som instruktør.

21.5. Opsamling
Selvom det dramapædagogiske design fremstod med visse mangler, så udviklede fokusbørnene ifølge analyserne dramatisk legekompetence i projektperioden og indgik ved projektafslutning i forhold til projektstart i højere grad som ligeværdige spillere både i dramaaktiviteterne og i egen dramatiske leg. Dette må ses som et udtryk for, at de nævnte mangler ikke havde afgørende betydning i forhold til at skabe et inkluderede dramafællesskab og støtte op om børnenes dramatiske formsproglige stilnedgørelse og hermed støtte op om deres dramatiske legekompetence og aktive deltagelse i egne legefællesskaber. Herudover havde hele børnegruppen deltaget i skabende æstetiske læreprocesser, hvor de havde mulighed for at udvikle formsproglige færdigheder og bearbejde tematisk indhold, der havde en almenmenneskelig karakter.

Delkonklusion 2
Som et svar på forskningsspørgsmål 2 og 3 kan det hermed opsummeres, at der er teoretisk og empirisk belæg for, at den anvendte dramapædagogiske indsats i børnehaverne støttede om udvikling af børnenes dramatiske legekompetence og fungerede som en lystfuld æstetisk læreproces, hvigennem børnene fik mulighed for at konstruere intersubjektiv forståelse. Herudover overførte projektets fokusbørn som en internaliseret kompetence tematikker, roller, narrativer, og formsproglige udtryksformer fra dramaktiviteten til egne dramatiske lege, hvilket bevirkede, at de i forhold til projektsstart ved projektafslutning i højere grad indgik i børnenes egne kollektive legefællesskaber.

21.6. Diskussion
Som diskuteret i kapitel 11 vil der kunne rejses kritiske spørgsmål til dette projekt. For det første kan pædagogernes vurderinger, jf. Hawthorne-effekten, være præget af deres medejerskab til projektet. For det andet kan den appreciative inquiry baserede tilgang have ført til, at pædagogerne som medforskere har haft en positiv forforståelse, hvilket ligeledes kan have påvirket deres vurdering af det dramapædagogiske arbejde og børnenes udbytte. Imidlertid beskrives Hawthorne-effekten som værende af midlertidig karakter (Fuglsang & Olsen 2004), og pædagogerne havde ved opfølgende interview et år efter projektafslutning stadig samme positive opfattelse af den dramapædagogiske metode og de pædagogiske resultater (Bilag 15). Samtidig har pædagogerne i begge børnehaver selv fortsat det dramapædagogiske arbejde og videreudviklet det dramapædagogiske design, og den dag i dag anvender de det som en integreret del af deres pædagogiske arbejde (Bilag, 15 og 16), hvilket jeg ser som udtryk for, at pædagogernes positive vurdering af de dramapædagogiske metoder holdt ved, og at det dramapædagogiske design havde en mere langsigtet anvendelighed.

Imidlertid kan den indbyggede involverethed skabe en række blinde punkter, idet man som forsker vil være dispositioner for kun at se det, som man er indstillet på at se. For at modvirke denne forhåndsdisponente blindhed har jeg metodisk valgt at skabe en distance til det oplevede ved at lægge både praksisfortællinger og interview til side i knap et år, før jeg begyndte på den endelige analyseproces. Herudover har jeg arbejdet med systematiske analyser ud fra bestemte fokuspunkter nedfældet i analyseskemaer ud fra en ambition om gennem systematiseringen at skabe en distance til det oplevede og gøre det “fremmed” (Pahuus 2008) for herved at kunne forholde mig mere kritisk reflekterende og mindre sanseligt oplevende til eget empiriske materiale. Endelig har jeg arbejdet med en triangulering af metoder, hvor jeg analytisk har sammenholdt data fra strukturerede observationsskemaer med analyser af praksisfortællinger og kvalitative interview. Hvor der var sammenfald af fund fra flere metoder, har jeg vurderet disse fund som reliable.

En anden problemstilling er, at den samlede børnegruppe kun har været på 45 børn, heraf fem fokusbørn, og antallet af de involverede pædagoger var seks. Dette giver statistisk set et meget spinkelt grundlag. Til gengæld har projektet haft kvalitativ dybde, i og med jeg har fulgt de to børne- og personalegrupper tæt i de syv måneder, projektet varede, og en sådan dybdegående forståelse kan ifølge Kvale (2002) tale for, at undersøgelsens fund ikke udelukkende er kontekstbundne, men yderligere vil kunne have eksemplarisk værdi i forhold til andre lignende kontekster.

Denne mulige overførbarhed bestyrkes i, at aktionsforskningsprojektet har foregået i to gennemsnitlige danske børnehaver med socialt blandede børnegrupper, med pædagoger uden specielle kompetencer inden for den anvendte dramaform, og hvor jeg som projektleder var den eneste udefrakommende ressource. Disse forhold peger på, at den dramapædagogiske metode vil kunne anvendes i andre børnehaver, og at undersøgelsens fund hermed vil kunne være overførbare. Imidlertid peger dette projekts fund på, at det vil være en forudsætning, at pædagogerne, hvis de ikke har arbejdet med dramapædagogik på anden vis, indledningsvis får mulighed for at deltage i efteruddannelsesaktiviteter, hvor de kan udvikle æstetiske og dramadidaktiske færdigheder, som vil sætte dem i stand til at lede de dramapædagogiske aktiviteter på en måde, så børnene får impulser og inspireres til at indgå i aktiviteterne ud fra egen motivation.

Endelig er syv måneder på den ene side en lang forsøgsperiode, på den anden side en kort periode i forhold til at vurdere børnenes udbytte af projektet. Imidlertid har analyser af de strukturerede observationer, dramaforløb og interview peget på en tydelig udvikling, som jeg ikke kan udelukke kan være forårsaget af andre faktorer, men som ikke desto mindre fremstod så markant og – ud fra pædagogernes kendskab til de
enkelte børn – så overbevisende, at jeg tillader mig at anse den dramapedagogiske indsats som en central faktor i denne udvikling.
Kapitel 22. Konklusion

Med afsæt i projektets fund og ovenstående diskussion er jeg nu rede til at svare på dette projekts indledende forskningsspørgsmål og konkludere, at der er teoretisk belæg for, at der er en sammenhæng mellem dramatisk leg, dramapædagogik og anden æstetisk virksomhed, der implicerer, at:

- Dramatisk leg er en æstetisk kulturel aktivitet, der læres og udvikles i et praksisfællesskab i et interaktivt samspill i NUZO.
- En dramatisk legekompetence udviklet i dramaaktiviteten via en internaliseringsproces kan overføres til børnenes egne legefælleskaber.
- Det dramatiske formsprog som kulturelt redskab på en og samme tid fungerer som resultat af en proces og som redskab til en ny, hvor det tilegnes og udvikles, mens det anvendes.
- Dramatisk leg og dramapædagogik rummer et immanent læringspotentiale, idet børnene i samspillet i den æstetiske fordobling kan bearbejde og kommunikere erfaring af sanselig, emotionel og kognitiv karakter og udvikle intersubjektiv forståelse.

Den eksperimentelle praksis i dette projekts dramapædagogiske indsats viser yderligere, at:

- Det anvendte dramapædagogiske designs improvisationsbaserede metoder, hvor pædagogerne indgik som kompetente samspilsparterne med æstetiske virkemidler, hvor alle børn havde lige mulighed for deltagelse, og hvor formsprog og tematikker, korresponderede med børnenes egen dramatiske leg, var trods visse mangler i forhold til udvikling af metakommunikative færdigheder og indgåelse i rolleposition som instruktør, et anvendeligt redskab til at skabe et inkluderende fælleskab og skabe rammer for, at de deltagende børn kunne udvikle dramatisk legekompetence.
- De anvendte dramatiseringsformer rummede tematisk fokuserede æstetisk læreprocesser, hvor børnene havde mulighed for at bearbejde og dele følelser og almenmenneskelige problematikker.
- De dramapædagogiske forløb blev af børnene selv oplevet som legende og lystbetonede aktiviteter.
- De deltagende fokusbørn videreudviklede i projektperioden deres dramatiske legekompetence og overførte som en internaliseret kompetence roller, narrativer, og formsproglige udtryksformer fra dramaktiviteten til egne dramatiske lege, hvilket bevirkede, at disse børn, der ved projektstart havde haft en marginaliseret rolle i børnenes egne legefælleskaber, ved projektafslutning i overvejende grad var inkluderet som aktive deltagere i disse.
Med afsæt i projektets teoretiske analyser og empiriske fund kan det hermed for det første konkluderes, at der er teoretisk belæg for at se dramatisk leg som en æstetisk kulturel aktivitet, der deler formsprog med dramapædagogik og kunststarte teater, som overleveres og udvikles i et praksisfælleskab i samspil med kompetente andre, og som rummer et immanent oplevelses-, lærings- og kommunikationspotentiale. Hermed bryder forståelsen af dramatisk leg som æstetisk virksomhed for det første med det romantiske barnesyn, hvor legen ses som børns medfødte og naturlige aktivitet, som står uden for de voksnes rækkevidhe.

For det andet bryder den med Piagets (1971) forståelse af legen som et overgangsfænomen på vej mod højere kognitive udviklingsniveauer, idet dramatisk leg som æstetisk virksomhed ses som en livslang oplevelses-, erkendelses- og kommunikationsmåde.

For det tredje implicerer denne forståelse, at dramatisk leg baserer sig på et formsprog, der skal læres og udvikles i samarbejde med kompetente samspillspartnere i NUZO, hvilket medfører, at pædagogen får en afgørende rolle som den, der som kompetent og kreativ medspiller skal bidrage til, at børnene lærer at anvende dette formsprog. At se dramatisk leg som æstetisk virksomhed ændrer således ikke alene opfattelsen af den dramatiske legs teoretiske fundament, men yderligere hele forståelsen af samspillet mellem pædagoger og børn i relation til den dramatiske leg.

Endelig kan det konkluderes, at det anvendte improvisationsbaserede og procesorienterede dramapædagogiske design i praksis fungerede som en lystbetonet, inkluderende æstetisk læreproces, hvor de deltagende børn havde mulighed for at bearbejde almenmenneskelig tematikker og udvikle dramatisk legekompetence, som de heretter via en internaliseringsproces kunne overføre til egne dramatiske legefællesskaber. For fokusbørnene vedkommende betød det, at de via en internaliseringsproces overførte dramatisk legekompetence fra dramagruppen til egne dramatiske legefællesskaber. Denne proces, hvor børnene videreførte dramatiske legekompetence, roller og narrativer fra dramaaktiviteterne til egne dramatiske lege, medførte, at projektets fokusbørn, der i dramaktiviteten indgik som ligeværdige spillere, i stigende grad på ligeværdig vis deltog i den efterfølgende ageren i børnernes egne dramatiske lege. Hermed udviklede børnenes legefællesskaber sig i løbet af projektperioden til at inkludere denne gruppe børn, der ved projektstart havde haft en marginaliseret rolle i legefællesskaberne som aktive deltagere i de kollektive dramatiske lege.
**Kapitel 23. Perspektivering**

Som i al pragmatisk forskning skal en konklusion ikke ses som et punktum og som et endeligt resultat, men i højere grad som et afsæt for en ny undersøgelse. I arbejdet med dette projekt har der rejst sig flere områder, der kalder på videre udforskning.

For det første var dette projekt bundet til to konkrete børnehaver og havde hermed en begrænset størrelse, hvilket gør, at hele projektet ville kunne ses som et pilotprojekt i forhold til et større foringsprojekt angående drama og inklusion og forebyggelse af mobning i børnehave- og indskolingsregi. Et sådant forningsprojekt vil kunne trække på dramapædagogiske og forskningsmæssige metoder, som jeg i dette projekt har udviklet som en kontinuerlig proces, hvor metoderne blev skabt, afprøvet og forfinet, mens de blev anvendt.

Hertil kommer, at en sådan forskning tematisk set vil være særdeles relevant, da skandinavisk forskning ved Helgesen (2014) peger på, at mobning og eksklusionsmekanismer er et stort problem i børnehaven i dag, og at mobning i særlig grad udspiller sig i børnernes legefællesskaber som både af børn og voksne opleves som børnernes frirum hvor de voksne ikke umiddelbart har adgang. Hermed bliver legen en social arena for mobning (Helgesen, 2014). Dramapædagogisk arbejde vil med afsæt i dette projekt kunne ses som et redskab til at forebygge mobning og stimulere legefællesskabet i en inkluderende retning.

På samme vis peger den danske mobbeforsker Rabøl Hansen (2014) på, at mobning trods en række forskellige indsatser gennem de sidste år til stadighed er en problematik blandt skolebørn. Et problem, der ifølge Rabøl Hansen ikke kan løses ved at fokusere på enkelte metoder eller enkelte børns adfærd, men ved at skabe inkluderende fællesskaber, hvor alle børn kan deltagte: ”Vi må gå fra at finde fejl hos enkeltpersoner, til at opløse og ændre kollektive dynamikker i klassen. Det handler især om at ændre klassekulturen og styrke klassens fællesskab” (Rabøl Hansen, hos Weirsøe, 2013, s. 1).

En dramapædagogisk indsats i klassen kunne med afsæt i dette projekt ses som en velegnet metode til at styrke klassens fællesskab og udvikle intersubjektiv forståelse. Et aktionsforskningsstudie af dramapædagogisk arbejde og forebyggelse af mobning i folkeskolen ville således være en oplagt fortsættelse og videreudvikling af dette projekt.

Endelig har jeg i arbejdet med dette projekts teori, hvor der har vist sig en sammenhæng mellem dramatisk leg, dramatisk formsprogsudvikling og teater som kunstart, oplevet en uro, der som Dewey (2005) beskriver det, næsten har haft karakter af perpleksitet. Denne uro udsprang i første omgang af den tilsyneladende mangel på sammenhæng mellem den måde, børns dramatiske æstetiske virksomhed forstås, og den måde,
andre æstetiske udtryksformer som eksempelvis musik i børnehaven forstås og beskrives. Den dramatiske leg ses som oftest som barnets egen autonome praksis (Hautop Lund & Jessen, 2008), mens børns musikalske virksomhed ses som en aktivitet, der skal læres og udvikles i samspil med en voksen, der har en musikalsk kompetence (Hammershøj, 2005). Denne divergens ser ud til at have forplantet sig i hele det danske skolesystem, hvor faget musik indgår som selvfølgelig obligatorisk fag, mens faget drama udelukkende indgår som en lille og processuel del af faget dansk og som frivilligt valgfag på visse skoler (Undervisningsministeriet, 2014). På læreruddannelsen er det på samme vis muligt at tage linjefag i musik men ikke i drama, ligesom man på universiteterne kan tage både bachelor- og kandidatuddannelse i musikpædagogik men ikke i dramapædagogik. Denne skævhed, hvor drama som fag tilsyneladende er marginaliseret i hele det danske uddannelsessystem, har været en impuls, der har drevet mig til i dette projekt at undersøge, hvilke specifikke lærings- og udviklingspotentialer dramapædagogisk arbejde kan rumme ikke alene i relation til dette projekts målgruppe børnehavebørn, men som en æstetisk læreproces, der retter sig mod alle aldersgrupper, hvilket girer langt ud over min indledende forsknings intention.


Dette skal sammenholdes med internationale empiriske studier af dramapædagogisk arbejde, hvor der kan hentes belæg for, at dramapædagogisk arbejde rummer en række immanente læringspotentialer for deltagerne. Peter (2009) konkluderer således på baggrund af en række teoretiske og empiriske dramapædagogiske studier, at drama er et effektivt redskab til at udvikle børnenes motivation, kreativitet og sociale kompetencer:

Drama is capable of motivating even hard-to-reach children, and developing their essential creativity. (...) Drama as narrative pedagogy can offer even the most remote, hard-to-reach,
socially challenged children the opportunity to develop a sense of narrative identity, and to move towards more effective participation within a social world. (Peter, 2009, s. 15)

Det internationale EU-projekt DICE (2010) konkluderer, at dramapædagogisk arbejde kan styrke sprog, læring, udvikling af interpersonel, interkulturel og social- og medborgerskabskompetence samt entreprenørska og kulturelle udtryksformer:

Educational theatre and drama has a significant and objectively measurable impact on five of the eight key competences: Communication in the mother tongue; Learning to learn; Interpersonal, intercultural and social competences, civic competence; Entrepreneurship and Cultural expression (DICE 2010, s. 1)

Endelig konkluderer The College Board (2012) på baggrund af et metastudie af de kunstneriske fags læringsmæssige potentiale, at dramapædagogiske arbejde:

- kvalificerer elevernes udforskning af sig selv, hinanden og den verden, de er en del af
- styrker elevernes sprog, kognition og literacy
- styrker elevernes interpersonelle relationer og sociale kompetencer
- styrker elevernes forståelse af teater som kunstart.

Der er således overbevisende teoretisk og forskningsmæssigt belæg for, at drama som æstetisk læreproces kan rumme en række lærings- og udviklingspotentialer, både for børnegruppen som kollektiv og for børn med indlæringsproblemer, særligt i forhold til udvikling af sprog og literacy. En sammenhæng, som har været belyst i udenlandsk, men ikke i dansk forskning, hvor dramapædagogisk forskning i børnehave- og indskolingsregi glimrer ved sit fravær.

Med afsæt i dette ph.d.-projekt og ovenstående empiriske studier vil det være oplagt også i dansk skoleregist at iværksætte forskning, hvor der undersøges, om dramaaktiviteter ville kunne være et anvendeligt og inkluderende redskab til at udvikle elevernes sprog og literacy. Dette har ført mig til følgende forskningsspørgsmål, som det er mit håb, at jeg selv og andre vil få mulighed for at undersøge i fremtiden:

- Er der ud fra en teoretisk analyse belæg for at antage, at der er en sammenhæng mellem udvikling af sprog og literacy og dramapædagogisk arbejde?
• Hvordan vil et dramapædagogisk design kunne konstrueres ud fra målet om at stimulere sprog og literacy i børnehave/indskoling?
• Hvilken betydning vil en dramapædagogisk indsats i børnehave og indskoling kunne have i forhold til at udvikle de deltagende børns sprog og literacy?
Litteratur


