

BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 67 2023 • Årgang 39 • ISSN online 2446-0648 • www.buks.dk

Alette Raft Rasmussen

Kunsten at lege

– Hvordan dramapædagogiske tilgange i børnehaven kan fremme empati, fantasi og kreativitet

Resumé

Drama og rolleleg minder om hinanden, de to udtryksformer benytter sig af samme dramatiske formsprog, hvor det at indleve sig i fiktive roller er helt centralt. At udtrykke sig gennem formsproget er samtidig en kreativ handling, hvor fantasien kommer i spil og skaber som-om-verdner inden for en fælles kontrakt, der gennem mimik, gestik og stemmeleje signalerer, at det »bare er noget vi leger«.

Denne artikel undersøger ved hjælp af forskningsmetoden sensory ethnography, hvordan en drampædagogisk tilgang i to *LegeKunst*-forløb kan fremme empati, fantasi og kreativitet i forbindelse med rolleleg, og hvad der i den forbindelse er vigtigt for pædagogen at være opmærksom på. I artiklen fremskrives vigtigheden af, at pædagogen gennem en åben og improviserende forholdelsesmåde og gennem det at bidrage med egne kunstneriske input fremmer den fælles leg og kunstpædagogiske proces.

Nøgleord

dramapædagogik; rolleleg; empati; fantasi; kreativitet; improvisation; sensory ethnography

»Egentlig skulle vi til at spise, men vi glemte tiden, da der opstod en improviseret parade rundt i lokalet med fremvisning af de fabeldyr, børnene havde skabt. Piv, piv og graaa! Fabeldyrene fløj rundt på deres pinde, børnene løb med smil i øjnene, fjollesang og energiske hop rundt og rundt. Alle kom med. Tidligere på dagen havde vi haft en rigtig parade med kunstneren på stylder og alle børn, store og små, gennem et ældrecenter, mens vi sang. Det var flot, og det var noget særligt. Nu udspillede paraden sig i version 2.0 på børnenes eget initiativ, de legede med formsproget, de genskabte og udviklede på egen hånd. Vi lod dem løbe rundt. Lod dem lege. Maden kunne vente«.

Ovenstående er en beskrivelse af en situation i et *LegeKunst*-forløb, som står stærkt i min erindring. Som forsker deltog jeg i efteråret 2021 og foråret 2022 i to *LegeKunst*-forløb i to forskellige børnehaver, begge med en skuespiller som kunstner. I den ene var kunstneren uddannet fysisk skuespiller, og der blev arbejdet med dramatisering, sang og improvisation. I den kunstnerstyrede del af forløbet kulminerede det i en fremvisning i form af en parade for et ældrecenter i lokalsamfundet. I den anden var kunstneren også skuespiller, men inddrog i høj grad også skabende processer inden for musik og billedkunst i forløbet. Dette forløb var kendetegnet ved at være bygget op om en fælles historie, som udfoldede sig og blev undersøgt undervejs, på samme måde som et lærer-i-rolle forløb (Braanaas, 2008; Sæbø, 2010). Her var det kunstneren, der var i rolle, og en tematik, forårets komme, blev undersøgt på forskellige måder. Begge forløb var i høj grad båret af improvisation, af at anvende musik som virkemiddel, og af at inddrage et billedkunstnerisk formsprog i form af produktion af fabeldyr, der blev animeret i den ene og i form af produktion af blomster- og fuglekostumer i den anden.

I begge børnehaver var der fra pædagogernes side lagt op til at undersøge, hvordan børnene kunne udvikle deres empati og indbyrdes relationer og inkludere børn, der stod uden for legefællesskabet gennem mødet med kunsten og i legen. Et sådant opdrag findes også i læreplanstemaet *Social udvikling*, hvor *»...[barnet] gennem relationer til andre [...] udvikler empati og sociale relationer«* (Børne- og Socialministeriet, 2018). Det var desuden et ønske, at børnenes selvstændige lege kunne gives nyt råstof og komme til at omhandle andet og mere end de gængse kommercielle TV-serieassocierede lege, som pædagogerne synes prægede børnenes leg. Pædagogerne så, at disse former for lege ofte begrænsede børnene, fordi det var forudbestemt, hvordan de figurer og fortællinger børnene re-enacted i deres lege var låste, forudsigelige og stereotype, og legene blev ekskluderende, hvis man ikke kendte forlægget. Håbet var, at børnenes lege blev mere kreative, forstået på den måde, at de ikke var låst fast af at skulle forløbe på en forudbestemt måde, men var mere åbne for input fra de deltagende børns egen skabende fantasi. Pædagogerne var altså nysgerrige på, hvordan kunstneren og mødet med teaterkunsten kunne skabe grobund for empati, skabe lege, der var mere inkluderende, skabe dybere og nye relationer børnene imellem, og hvordan *LegeKunst*-forløbene kunne skabe nye mere fantasifulde og kreative lege blandt børnene.

Udvikling af empati og kreativitet gennem drama og teater

At arbejde med drama og teater har ifølge flere forskningsprojekter indvirkning på en lang række kompetencer hos børn og unge. Fokuserer vi på udvikling af kreativitet og empati, vil jeg fremhæve tre studier.

I England undersøgte man i 2005 – 2007 i et stort aktionsforskningsprojekt, Drama for Learning & Creativity, sammenhængen mellem det at arbejde dramapædagogisk i den almene undervisning og udviklingen af kreativitet og kritisk tænkning. Det var tydeligt, at eleverne, der deltog, udviklede deres kreative evner blandt mange andre positive resultater (Baldwin, u.å.).

Forskningsprojektet DICE konkluderede i 2010, efter at have undersøgt over 100 længerevarende dramapædagogiske forløb i 12 lande med over 4000 13 – 16-årige, at det fremmede de såkaldte Lissabon nøglekompetencer at deltage i sådanne dramaforløb. Blandt Lissabon nøglekompetencerne indgår udvikling af empati og kreativitet. »*Students who regularly participate in educational theatre and drama activities [...] are more empathetic: they have concerns for others, are more able to change perspectives, are more innovative and entrepreneurial*« (Cziboly, 2015).

Et nyere amerikansk forskningsprojekt undersøgte gennem en periode på 6 år sammenhængen mellem drama- og teaterundervisning blandt børn og unge mellem 5 – 18 år og udviklingen af kreativitet, kommunikation, empati og andre 21st Century Skills. Gennem hvert eneste semester steg elevernes evner inden for disse parametre (Stutesman et al., 2022).

Med disse forskningsprojekter har vi altså evidens for, at det er fremmende for udvikling af kreativitet og empati at deltage i drama- og teaterundervisning. Men hvordan forholder det sig, når drama og teater anvendes i børnehaver regi, og hvilken indvirkning har det at arbejde med teaterkunsten og dramapædagogikken, gennem en længere periode, for den aldersgruppe?

På baggrund af ovenstående vil jeg med denne artikel undersøge, om en dramapædagogisk tilgang kan styrke børnehavebarnets empati, fantasi og kreativitet i forbindelse med rolleleg, og hvad der i den forbindelse er vigtigt for pædagogen at være opmærksom på.

Inden vi går videre, vil jeg kort ridse de begreber op, der indgår i mit undersøgelsesspørgsmål og sætte dem i relation til legen. Lad os først se på rolleleg og dramapædagogik.

Rolleleg og dramapædagogik

Både rolleleg, dramapædagogik og teater er kendetegnet ved, at der udtrykkes noget og kommunikeres gennem et formsprog. Et formsprog, som er identisk i de tre udtryksformer, og betegnes et dramatisk formsprog (Guss, 2015; Sæbø, 2010; Rasmussen, 2019). Helt grundlæggende handler det om, at nogen udtrykker sig, *som om* de var nogle andre gennem det at spille en rolle, eller som man også kalder det: At fremstille en rollefigur. Rollefiguren fremstilles ved hjælp af kroppen og stemmen, og fremstillingen foregår i et fiktivt univers. Kostumer, scenografi, rekvisitter, lys og lydeffekter kan indgå i rolleleg og drama og gør det næsten altid i teater. I både rolleleg, drama og teater indgår deltagerne i en fiktionskontrakt med hinanden. Fiktionskontrakten bekræfter, at vi alle godt ved, at det »bare er noget, vi leger«. Og fordi vi ved det, er vi beskyttet af fiktionen og kan afprøve, udforske og opleve ting, vi ellers ikke ville have mulighed for eller måske overhovedet havde lyst til i den virkelige verden. Fiktionskontrakten »underskrives« gennem metakommunikerende handlinger og

udsagn, for eksempel, når der bliver sagt: »*Så sagde vi, at...*«; eller når vi træder ind i rollen og gennem mimik, gestik og toneleje ændrer måden, vi bruger vores krop og stemme på. Eller når vi i teatret sætter os til rette i mørket og lader spillet begynde på scenen. Ved hjælp af vores fantasi skabes der i fællesskab med skuespillerne på scenen en verden og i den en fortælling. Både rollefiguren og den fiktive setting, i form af rum, tid og fortællingen, der udspiller sig, er fordoblet. Det vil sige, at vi som deltagere i rolleleg, drama og teater har en oplevelse både *i* og *af* fiktionen på en og samme tid. Dette kaldes den æstetiske fordobling (Szatkowski, 1985). Den æstetiske fordobling forklarer, hvad der sker, og hvorfor der er et læringspotentiale i at gestalte og opleve fiktive roller, verdner og situationer. Når man gestalter eller oplever en rollefigur, så har man *empati* med rollen og *distance* til sig selv. Man forestiller sig, hvordan rollefiguren føler, og det kan så udtrykkes og erfares kropsligt, hvis man selv gestalter rollefiguren, eller, hvis man er tilskuer, erfares gennem indlevelse. På den måde gør man sig gennem en følelsesmæssig involvering erfaringer i fiktionen, det opleves, som om det rent faktisk fandt sted, det berører én og får dermed betydning.

I teatret er publikum en vigtig del af teaterkunsten. Der ville ikke være teater uden tilskuere, da det er en kunstform, der er kendetegnet ved, at nogen optræder for andre, men publikum er, undtaget i nogle former for teater, ikke en del af den ageren, der foregår mellem skuespillerne på scenen. Tilskuere og rollefigurer er adskilt fysisk. Sådant er det ikke i rollelegen og drama, der er nemlig også tilskuere i rolleleg og drama. Igen skal vi have fat i den æstetiske fordobling, for som nævnt, så har vi her både en oplevelse *i (som rollefigur)*, og *af (som tilskuer)* fiktionen på en og samme tid. At være tilskuer i rolleleg og drama sker altså samtidig med, at man agerer. Både rolleleg og dramapædagogik er processuelt og i høj grad båret af improvisation og det at eksperimentere, ligesom processen frem til en færdig teaterforestilling er.

Som det ses af ovenstående, er der mange ligheder mellem rolleleg, drama og teater. De benytter sig af samme dramatiske formsprog og overlapper på mange måder hinanden. Merete Sørensen peger i sin Ph.d. (2015) på, at drama fremmer børns dramatiske legekompetencer, da der her bevidst arbejdes med formsproget, og barnet udvikler sin håndværksmæssige kunnen inden for rollelegens domæne. Der er selvfølgelig også elementer, der klart adskiller rolleleg, drama og teater fra hinanden. Som al leg er rolleleg kendetegnet ved at være frivillig, lystfuldt og et mål i sig selv. At deltage i et dramapædagogisk forløb er imidlertid ikke altid frivilligt, da der er tale om en didaktisk kontekst, hvor en dramapædagog har et læringsmål med processen. Deltagerne bliver altså objekt for læring, og målet ligger uden for aktiviteten selv. I dramapædagogikken arbejdes intentionelt med det at gå i rolle og agere i en fiktiv verden for at undersøge et problem eller udtrykke sig, for derigennem at blive klogere på et emne eller en tematik, og i tillæg blive klogere på sig selv, sine medmennesker og sin omverden. Forskellen på rolleleg og dramapædagogik er så at sige, at der i dramapædagogik er en didaktisk intention bag, og dramapædagogen har altid en styrende rolle som igangsætter, og afhængig af hvilken dramapædagogiske tradition, der arbejdes med, anvendes forskellige metoder og teknikker, for eksempel at pædagogen/lærerne går i rolle selv og tildeler de medvirkende roller (Sæbø, 2010).

I rolleleg kan pædagogen også have en igangsættende og styrende funktion, men der er ikke et didaktisk mål bag, pædagogens formål med at interagere er at hjælpe legen i gang eller videre, på legens og de legendes egne præmisser, eller simpelthen at indgå på lige fod med de legende og lege sammen med børnene (Guss, 2015).

Empati

Flere forskere sætter lighedstegn mellem det at lege og det at udvikle empati (Öhman, 1998; Hart, 2015). Empati er det bindemiddel, som binder og holder menneskelige fællesskaber sammen (Juul et al., 2015). Det »... forbindes i pædagogisk, psykologisk faglitteratur med sanseligt nærvær, opmærksomhed, lydhørhed og læsning af andres kropssprog som en forudsætning for genkendelse og forståelse af andres følelser samt anerkendelse, medfølelse og moralske handlinger« (Dam, 2020, s. 57). Som citatet indikerer, er der ikke en klart defineret enighed om, hvad empatibegrebet egentlig dækker. Samtidig anvendes begrebet i vores dagligdagssprog. Her er der almen enighed om, at det at være empatisk betyder, at man kan sætte sig i andres sted og leve sig ind i, hvad andre føler og handle på en måde, der viser, at man anerkender den eller de andre. I denne artikel anvendes begrebet i denne forståelse. Som nævnt i forrige afsnit, optræder empati også, når vi indlever os i en fiktiv rolle og situation. I den dramatiske fiktion undersøges der, med fantasiens hjælp, hvordan den anden måtte føle og agere og gennem handlinger, mimik og gestik samt stemmeføring og ord fremstilles rollen. Det at træde ind i en rolle og møde andre i rolle under fiktionens beskyttelse, skaber en unik mulighed for at udvikle en forståelse af den anden og dermed for at udvikle empati.

Fantasi og kreativitet

Vi bruger vores fantasi og forestillingsevne til at se noget for vores indre blik, og føres det ud i livet, har en kreativ handling fundet sted. Fantasi kan være både rekonstruktiv og konstruktiv (Sæbø, 2010). I den rekonstruktive fantasi ser vi noget for vores indre blik, som vi har set tidligere, og i den konstruktive fantasi skabes der for vores indre blik noget nyt, men på baggrund af noget, vi allerede kender, nu bare i en ny sammenhæng. Kreativitet er kendetegnet ved, at noget nyt træder frem og kan altså siges at være realiseret konstruktiv fantasi. Det kan være måder at tænke eller handle på, herunder for eksempel en leg, eller teknologier og produkter. Kreativitet og kreative produkter eller processer er både at finde i hverdagen hos det enkelte menneske og som gennemgribende frembringelser, der har betydning for en stor skare af mennesker, og der skelnes i den henseende mellem kreativitet med lille k, som har betydning for få personer, og kreativitet med stort K, som har betydning på samfundsplan (Csikszentmihalyi, 1996; Tanggaard, 2016). Når vi taler om kreativitet i dagtilbud og i leg, er der tale om kreativitet med lille k, men en vigtig form for kreativitet, da den baner grundlaget for kreativitet med stort K.

Ofte sker kreative indfald og opfindelser i samarbejde med andre. Kreativitets- og improvisationsforskeren Sawyer (2017) taler om group genius; at en gruppe af mennesker gennem et samarbejde båret af fælles åbenhed kommer frem til nye måder at handle på, at løse ting på, teknologier eller produkter. En gruppe, der skaber sammen, kan opleve group flow. Group flow er en optimal oplevelse, hvor man sammen er fuldt ud fokuseret på det, man er i gang med. Der er ingen forstyrrelser, og oplevelsen giver en form for lykkefølelse.

I et forskningsreview, hvor sammenhængen mellem kreativitet og leg i daginstitutioner er undersøgt, peger Tanggaard et al. (2012) på, at det er fremmende for udviklingen af kreativitet at føle sig tryk, dette stemmer overens med et af parametrene for opnåelse af flow; at man føler sig tryk og ikke er bange for at fejle. Ligeledes fremhæves det, at det at skabe fantasifulde verdner i leg fremmer kreativitet, ligesom det at bevæge sig på nye måder gør.

Metode

Under mine besøg i de to daginstitutioner har jeg benyttet mig af den kvalitative forskningsmetode sensory ethnography (Pink, 2015), en metode, hvor alle sanser tages i brug for at få indblik i andre menneskers oplevelser og de forhold, der gør sig gældende i det multisensoriske felt, der undersøges. Hele sanseapparatet er tunet ind på det, der foregår. Hele oplevelsen sanses med alle sanser i brug på samme tid og opleves som et hele, der kan omsættes til en sansebåret mangefacetteret forståelse af situationen, der i første omgang er forankret i kroppen og følelserne. Sensorisk etnografi er også kendetegnet ved, at forskeren ikke opererer som vanligt: Observerer felten, tager data med hjem, analyserer og producerer viden om felten. Viden opstår med sensory ethnography som forskningsmetode derimod i felten sammen med deltagerne. En viden, der bringes i spil løbende. På den måde kan man også tale om, at der i de to daginstitutioner har fundet en samskabelse af viden sted mellem pædagoger, kunstnere og mig som forsker. Med denne artikel ønsker jeg at formidle, hvad vi sammen fandt ud af og er blevet klogere på i forhold til undersøgelsesspørgsmålet.

Ud over observation båret af deltagelse og en åbenhed over for de mangeartede sanseindtryk, jeg modtog, har jeg anvendt audiovisuelle fastholdelsesmetoder. De to forløb blev optaget på video, hvor videokameraet var placeret i rummet eller, når vi var ude, diskret, blev holdt af mig foran kroppen. Refleksioner med pædagoger og kunstnere, samt midtvejsrefleksioner og afsluttende refleksioner blev lyd-optaget. Derudover har jeg optaget mine egne refleksioner efter hvert besøg, ført logbog og interviewet de medvirkende pædagoger og kunstnere, samt gennemført en afsluttende æstetisk bearbejdning af erfaringerne fra forløbet hos pædagogerne gennem brug af statuedrama. Dette for at få kropslige og følelsesmæssige detaljer med, der ikke på samme måde kan indfanges ved hjælp af et mundtligt interview. Video- og lydklip og logbogsnoter er blevet gennemgået og analyseret for at finde frem til, om, og hvordan, empati, fantasi og kreativitet trådte frem hos de deltagende børn, og hvad pædagogerne og jeg trækker frem som erfaringer, der kan videregives i arbejdet med at fremme empati, fantasi og kreativitet gennem dramapædagogiske tilgange i dagtilbud.

Jeg vil nu, som introduktion i komprimeret form, fortælle om de to forløb. Først skal I høre om, hvordan magiske universer og eventyr foldede sig ud i Mariehønen og derefter om mosekonens besøg i Storkereden. Begge institutioner, børn, kunstnere og pædagoger er anonymiserede.

Leg med magiske universer og eventyr

I Mariehønen blev Sanne, der er uddannet fysisk skuespiller, koblet på et *LegeKunst*-forløb. Sanne arbejdede i høj grad med improvisation og kunne for eksempel improvisere sange frem, mens en tromme akkompagnerede. Jeg oplevede et udpræget nærvær og et stærkt smittende engagement hos Sanne. Jeg mærkede en person, som var fuldt ud til stede, og som børnene følte sig trygge ved, ville være i nærheden af og lyttede til. Og det samme var gældende for pædagogerne. De sugede til sig, mens de indgik i forløbet. Sanne brugte meget det at skifte i tempo i de fysiske handlinger og stemmens akkompagnement, der alt efter situationen ændrede sig fra en lille intens hviskende stemme til en mere kraftig i hendes sang og fortælling. Nogle gange var alting tyst, stille og roligt, og nogle gange var der høj energi og fart over feltet. Den første gang spurgte Sanne alle børn og voksne, hvilket dyr vi gerne ville være, hvis vi selv kunne vælge. Vi fik alle improviseret et vers i en sang om vores navn

og dyret, og hvad dyret gjorde, og til sangen dramatiserede vi dyrene, der logrede, hoppede, rullede sig i mudder osv. Senere lavede vi alle med avispapir, malertape og akrylmaling små fabeldyr. Vi satte dem på pinde, og de blev animeret i små teaterstykker. Den sidste gang, Sanne var med i forløbet, skulle alle dyrene vises frem i en stor parade i et nærliggende ældrecenter. Børnene blev sat sammen to og to, så de mindste holdt et af de store børn i hånden. Sanne var klædt ud som en slags dyretæmmer, gik på stylder og ledte sangen, pædagogerne og jeg bar fine farvestrålende sommerfuglekapper. Der var interaktion med de ældre, der smilte og nød at se på, og det var efterfølgende tydeligt, at det at gå parade og vise fabeldyr frem var en stor ting, som børnene var stolte af, og som havde været en stor oplevelse. Herefter fortsatte pædagogerne nu med at »lege legekunst«, som børnene kaldte det. Der blev arbejdet videre med dramatisering, men nu med kendte eventyr som grundlag. Pædagogerne fortalte og spillede med, og det vakte stor glæde, når de gik i rolle som for eksempel heksen, der ville have soldaten til at hente fyrtøjet.

Foråret leges frem

En af de sidste dage i vinteren kom Dea på besøg i Storkereden. Dea er multikunstner og med dukkespil, guitar og sang oplevede jeg, hvordan hun tryllebandt de ældste børn fra to stuer, der snart skulle samles til en gruppe. Dukken, en lille rotte, fortalte om, hvor sur mosekonen var, fordi hun ikke kunne finde sin bog med opskriften på mosebryg, og hvis ikke hun kunne brygge, så kunne foråret ikke komme frem. Senere gik vi alle på tur. På vejen kom vi forbi en mose og snakkede om, at det jo var der, mosekonen boede. Og ja, det var trist, at hun ikke kunne brygge, så foråret kunne komme, for det trængte vi sådan til alle sammen. Da vi kom til en lysning i en skov, fandt Dea en bog i skovbunden. Det var en gammel bog med opskrifter. Var det mon mosekonens? Ja, her var opskriften på mosebryg! Den blev læst op: *»Blade, grene, noget blødt, noget hårdt, et hjørne af en sky, en pindsvineprut og lyden af en kolbøtte«* og meget mere. Skulle vi ikke hjælpe mosekonen med at finde alle disse ting og hjælpe foråret på vej? Alle gik i gang med at samle ting sammen, skoven blev kulisser for en finde-ting-leg, som alle deltog i med entusiasme og fantasifulde løsninger. For hvordan fanger man et hjørne af en sky? Eller finder en pindsvineprut for den sags skyld? Jeg lagde mærke til, hvordan jeg selv og de andre voksne lavede vores stemmer om, så de kom op i et højere toneleje, og hvordan vi nysgerrigt lod os rive med sammen med børnene, samtidig orkestrerede vi nogle af de overordnede rammer, for eksempel, hvor tingene, der blev fundet, skulle samles. Ingen lagde mærke til, at Dea forsvandt. Pludselig kom der en gammel kone, med sjal, store træsko og blå hår gående ad stien. Det var mosekonen, og børnene viste hende med stor entusiasme, at vi havde fundet bogen og samlet sammen til mosebryggen. Mosekonen blev selvfølgelig glad og fik fortalt, hvordan vi havde klaret at finde alle disse mærkelige ting. Da alt var samlet i hendes store kurv, drog vi på en lille tur afsted til et »magisk« sted i skoven, hvor vi dansede, sang og trampede foråret op af jorden. Mosekonen tog glad afsted, klar til at brygge, og lidt efter kom Dea tilbage, som nu skulle høre alt om det fantastiske møde med mosekonen over madpakkerne. De følgende gange blev der arbejdet videre med fortællingen, der blev lavet instrumenter af naturmaterialer, skabt blomster- og fuglekostumer ud af afdækningspap, danset, spillet og sunget, alt sammen med forårets komme og mosekonen som omdrejningspunkt. Til sidst blev der afholdt en stor koncert i skoven, hvor børnene var iklædt de flotte kostumer.

Analyse

Pædagogerne fortalte i begge institutioner under refleksioner og interview, at børnene blev mere kreative i deres leg under og efter *LegeKunst*-forløbet. Jeg så det i form af, at den impuls, rammefortællingerne om mosekonen og fabeldyrene gav, fik børnene til at blive nysgerrige og indleve sig i historien og rollerne, både dem, de selv spillede eller animerede, men også mosekonen, som de ønskede at hjælpe. Det blev et fælles projekt at få foråret til at komme frem. »Fortællingen gjorde, at børnene kunne eksperimentere, samtidig fandt vi pædagoger roen til at være i det, gav det tid. Vi undersøgte sammen og var nysgerrige«, som en af pædagogerne fra Storkereden udtalte. En anden supplerer: »Rammen med mosekonen skabte mere fantasi, og det så vi også i børnenes leg, når vi ikke var styrende, de havde fået input til at lege på egen hånd og i nye konstellationer [...]fantasidelen var meget udviklende for deres fællesskab«. Samtidig så pædagogerne også, at fantasiuniverset gav børnene mod til at prøve andre ting, nye måder at lege på for gruppen, såvel som for det enkelte barn. Dette stemmer overens med det, jeg oplevede. Børnene blev gennem indlevelse i fiktionen optaget af at løse den konflikt, der var i historien, nemlig at mosekonens opskriftsbog var væk, og foråret var truet. De indlevede sig i situationen og trænede deres »empatimuskler« ved at sætte sig ind i mosekonens situation, ved at handle på den og hjælpe i legen. Gennem vi voksnes mimik og stemmeføring og det lidt for overnaturlige i at fange en sky, en pindsvineprut eller lyden af en kolbøtte blev »det er bare noget, vi leger« og dermed fiktionskontrakten bekræftet, men alligevel blev hele som-om-situationen taget alvorlig, og legen foldede sig ud. Børnene fandt kreative løsninger på, hvordan man fanger en sky eller opbevarer lyden af en kolbøtte, og de fandt også på andre sjove ting, mosekonen helt sikkert også kunne få gavn af. Gennem legen blev empati, fantasi og kreativitet nødvendiggjort og udfordret, for at legen kunne fortsætte. Samtidig beskyttede legens fiktive univers: Nyt og ukendt kunne prøves af trygge rammer. Det at bevæge sig i skoven og at deltage i de fiktive universer lader også til at være medvirkende til, i sig selv, at udvikle børnenes kreativitet, som Tanggaard et al. peger på i et forskningsreview (2012).

I Mariehønen så pædagogerne og jeg, hvordan der blev leget sammen i nye konstellationer eller i lege, hvor alle er med. Blandt andet som beskrevet i eksemplet først i artiklen, hvor der spontant opstår en fremvisningsleg på baggrund af paraden. Gennem det at spille små scener med de fabeldyr, børnene selv havde lavet, så vi også en indlevelse i situationer og følelser, der kræver empati. Fabeldyrenes følelser blev udtrykt gennem animation og tale, og følelserne sås tydeligt genspejlet i barnets ansigt. Det samme gjorde sig gældende i det efterfølgende arbejde med kendte eventyr, her viste børnene med deres ageren, at de forstod og kunne gestalte karakterernes forskellige følelser, når de blev dramatiseret sammen med pædagogerne eller på egen hånd. Vi så, hvordan de i det dramatiske formsprog havde empati med rollen og distance til sig selv, som er beskrevet i den æstetiske fordobling (Szatkowski, 1985). I den afsluttende refleksion med statuedrama som metode, viste pædagogerne i Mariehønen netop, at det havde været et af højdepunkterne i forløbet at se, hvordan børnene indlevede sig og legede sammen uden konflikter men med masse af selvstændighed og initiativ.

Begge steder så vi altså, at der blev udviklet mere kreativ og fantasifuld leg, på baggrund af de impulser kunstnere og pædagoger kom med, og på baggrund af en fiktion, der skabte engagement, indlevelse, mod og nysgerrighed. Samtidig med den øgede kreativitet oplevede

pædagogerne et øget samarbejde børnene imellem og et næsten fravær af konflikter. Der blev gennem fantasiuniverserne skabt nye legerelationer, og der var en oplevelse af, at børnene forholdt sig åbne til hinanden og i fælles undersøgende nysgerrighed, eksperimenterede med og videreudviklede fiktionen i deres selvstændige lege. Der var dog stadig børn, der skulle hjælpes ind i legen, men det blev lettere for pædagogerne, fordi så mange andre børn var blevet mere selvkørende i deres leg, og fordi der var et fælles referencepunkt. Generelt blev der altså skabt nye venskaber, nye legerelationer og mere samarbejde med det fælles forlæg fra fantasiuniverserne, børnene selv på baggrund af kunstnerens, pædagogers og egne impulser havde været med til at bygge op og nu kreativt byggede videre på i deres lege, modsat tidligere, hvor legene var mere præget af en fastlåst re-enactment af forskellige fortællinger fra TV.

Pædagoger, kunstnere og jeg reflekterede i løbet af de to forløb meget over, hvad denne intervention fra kunstneren og *LegeKunst*-formatet med den obligatoriske refleksion bidrog med, i forhold til pædagogens mulighed for at skabe bedre vilkår for legen i daginstitutionerne. Alle pædagoger var enige om, at det at sætte tid af til refleksion var overordentlig givende for deres fælles arbejde. Samtidig blev der også udtrykt en frustration over ikke at have tid til at planlægge sammen. For eksempel påpegede de i Storkereden, at det var ærgerligt, de ikke havde haft mulighed for at planlægge en videre fortælling, hvor en eller flere af pædagogerne kunne fortsætte med det at gå i rolle i det fiktive univers, da Dea ikke længere var en del af forløbet. Det havde givet yderlig næring til fortællingen og den fælles leg. Pædagogerne fra Mariehønen mente, det at arbejde videre med fortællinger og dramatisering kun kunne lade sig gøre, fordi de begge var »gamle garvede« pædagoger, der gennem tiden havde oparbejdet et fortællerepertoire.

Begge steder blev mødet med kunstneren af pædagogerne omtalt som en efteruddannelse i sig selv, der skabte redskaber og inspiration til at arbejde videre. Et af disse redskaber var at blive opmærksom på det potentiale, der er i at improvisere, i ikke at have planlagt alt på forhånd, i at gå med det, børnene byder ind med, og sammen med børnene udforske den fælles fortælling og det fiktive univers. Det at arbejde med samme tema over længere tid var også givende, det skabte en fælles klangbund og et fokus i hverdagen. Det skabte også en ramme, der netop kunne improviseres inden for og en mulighed for at byde ind med egne kunstneriske færdigheder. En af pædagogerne udtaler: »Vi mærker, hvor børnene er, mærker deres stemning, hører, hvad de siger og broderer videre på det, hører, hvordan de reagerer, kaster noget ind, ser, hvad der sker. Vi har ikke fastlagt et manuskript, vi ved heller ikke selv, hvad der sker. Børnene er medspillere«. I Mariehønen så vi, hvordan pædagogerne fortalte og gik i rolle i lege og dramatiseringer, og i Storkereden blev pædagogernes evner inden for musik og billedkunst især udfoldet. De udtalte, at projektet havde fået dem til at få øje på hinandens kompetencer og ikke mindst, på grund af den legende atmosfære og det at improvisere at lære at kunne udholde kaos. »Humor er den måde, vi håndterer kaos på, vi tager det med et smil på læberne, prøver lige igen, hvis noget går galt«. Ofte viste det sig dog, at der egentlig ikke gik noget galt, børnene var så optaget af processen og legen, at processen kørte videre af egen kraft, eller ved fælles kraft, hvor børnene langt hen ad vejen var styrende og pædagogerne, som en af dem udtalte, »... får lov til at go with the flow... børnene er i det, og vi er i det sammen med dem«. Det pædagogerne taler om her, og det, jeg også selv oplevede, er Sawyers begreb group flow; alle har et fælles fokus, og sammen udfolder kreativiteten sig i en vekselvirkning mellem at give og modtage bud.

Konklusion

Artiklens ærinde var at undersøge, om drama- og teaterpædagogisk arbejde kan styrke børnehavebarnets empati, fantasi og kreativitet, og hvad der i den forbindelse er vigtigt for pædagogen at være opmærksom på. Det er tydeligt, at det i disse to forløb har virket fremmende for børnenes fantasi og indlevelse at arbejde med det dramatiske formsprog gennem en længere periode. Der blev skabt impulser til at arbejde videre med de fiktive universer i legen, både den, der blev styret af de voksne og kan betegnes som kreative æstetiske dramapædagogiske processer, og den leg, der er initieret af børnene selv. Det var også tydeligt, at børnene udviklede empati, både i forhold til fiktionen og indlevelsen i de roller og de situationer, der var i det fiktive univers, men også uden for fiktionen, idet børnene blev mere åbne overfor at lege i nye sociale konstellationer og med færre konflikter. At skabe en fælles impuls, at arbejde dramapædagogisk med en fælles fiktion over længere tid, og som pædagog at have en åben og improviserende forholdelsesmåde, er altså et godt udgangspunkt for at støtte udviklingen af børnehavebarnets empati, fantasi og kreativitet og for at arbejde professionelt med leg i daginstitutioner. Et godt udgangspunkt for kunsten at lege.

Referencer

- Baldwin, P. (u.å.). *Drama for Learning and Creativity (D4LC)*. <https://patricebaldwin.files.wordpress.com/2015/08/unesco-and-d4lc.pdf>.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapædagogisk historie og teori*. Tapir Akademisk Forlag.
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. https://emu.dk/sites/default/files/2021-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB%20FINAL-a.pdf.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow. Optimaloplevelsens psykologi*. Munksgaard.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the Psykologi of Discovery and Invention*. Harper Collins Publisher.
- Cziboly, A. (2015). DICE – The impact of Educational Drama and Theatre on Key Competences. *p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e*, 2. http://www.p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e.org/?page_id=2003.
- Dam, J. A. (2020). Empati – på et fundament af kropslighed og bevægelsessansning. I: J. O. Jensen, & O. Lund (Red.), *Sans for bevægelse: livsnerven i pædagogisk arbejde*, s. 57-75. Hans Reitzels Forlag.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser 1: lekens dynamiske verdener*. Cappelen Dam Akademisk.
- Hart, S. (2015). Empati og medfølelse er også kompetencer der skal læres. I: S. Hart (red.), *Inklusion, leg og empati: neuroaffektiv udvikling i børnegrupper*. Hans Reitzel.
- Hofmann, M., Bundgaard, J., Sørensen, M., Rasmussen, A. R., Henriksen, M. (2022). Pædagogens rolle i legen. I: L. G. Hammershøj (Red.), *Legekunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*, s. 71-89. Samfundslitteratur.
- Hooge, J., Vanghøj, D., Rasmussen, A. R., & Henriksen, M. (2022). Improvisation og leg med æstetiske formsprog. I: L. G. Hammershøj (red.), *Legekunst. Leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud*, s. 127-143. Samfundslitteratur.
- Juul, J., Høeg, P., Bertelsen, J., Stubberup, M., Hildebrandt, S. & Jensen, H. (2012). *Empati – det der holder verden sammen*. Rosinante.

- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography* (2. udg.). Sage Publications Ltd.
- Rasmussen, A. R. (2019). Legedrama – en formsproglig tilgang til rollelegen. I: T. H. Mortensen og T. Næsby (Red.), *Den styrkede pædagogiske lærerplan*, s. 289-307. Dafolo.
- Sawyer, K. R. (2017). *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. Basic Books.
- Schwenke, Diana & Dshemuchadse, Maja & Rasehorn, Lisa & Klarhölter, Dominik & Scherbaum, Stefan. (2020). Improv to Improve: The Impact of Improvisational Theater on Creativity, Acceptance, and Psychological Well-Being. *Journal of Creativity in Mental Health*. 16. 1-18. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15401383.2020.1754987>
- Stutesman, M. G., Havens, J., & Goldstein, T. R. (2022). Developing creativity and other 21st century skills through theater classes. *Translational Issues in Psychological Science*, 8(1), s. 24-46. <https://doi.org/10.1037/tps0000288>.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan bruges. I: J. Szatkowski & C. B. M. Jensen (Red.), *Dramapædagogik i Nordisk Perspektiv. Artikelsamling 2*, s. 136-182. Teaterforlaget Drama.
- Sæbø, A. B. (2010). *Drama i barnehagen* (3. udg.). Universitetsforlaget.
- Sørensen, M. (2015). *Drama, æstetisk læring og udvikling af dramatisk legekompentence i børnehaven* [Ph.D. afhandling]. Aarhus Universitet.
- Tanggaard, L. (2016). *FAQ om kreativitet*. Hans Reitzels forlag.
- Tanggaard, L., Birk, R., & Ernø, S. (2012). *Daginstitutioners betydning for udvikling af børns kreativitet: et forskningsreview*. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet. https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/63738323/lene_tanggaard_forskningsopsamling12.pdf.
- Öhman, M. (1998). *Empati gennem leg og sprog*. Forlaget Børn & Unge.

Forfatterbiografi

Alette Raft Rasmussen er MA i drama- og teaterpædagogik. Hun er forsker i LegeKunst og lektor på Pædagoguddannelsen, Københavns Professionshøjskole, med undervisningsopgaver inden for leg, drama og andre kunstpædagogiske områder. Særlige interesseområder: Leg, improvisation, kreativitet og flow samt drama- og teaterpædagogik.

