

17-03-04

## **Om DRAMUFODI og værkstedsaktiviteter**

Af Rikke Holler, kunstpædagog, kursusholder og musiker.

Børn lever af engagerede voksne  
- voksne lever op af engagerede børn.

Rikke Holler, Kunstmaler, musiker og pædagog, tidligere ansat som børnehaveklasseleder og som kunstpædagog på værkstedet på B.C Blangstedgård Odense, en 0 - 6 års institution. Tilknyttet Fyns Pædagogseminarium som timelærer. Foredrags- og kursusholder for institutions- og skolefolk i værkstedsaktiviteter/pædagogik.

I det følgende vil jeg beskrive baggrunden for og udviklingen af min pædagogiske praksis - dramufodi - som er central i mit arbejde som kunst-/værkstedspædagog, samt beskrive nogle af de pædagogiske overvejelser jeg har i forbindelse hermed. Herigennem håber jeg, at læseren vil få et indtryk af, hvad mit værkstedsarbejde går ud på, og et indblik i, hvordan mit pædagogiske arbejde foregår.

Hvorfor skal vi vægte de kreative processer i værkstedsarbejdet?  
Vægtningen af kreative processer i værkstedsarbejdet giver os følgende muligheder i vores pædagogiske arbejde.

- a) Vi kan lære mere om det at være barn. Hvad associerer, føler og udtrykker børn under oplevelser/skabende arbejde og leg? Vi kan forsøge at få øget kendskab til og forstå børns subjektive, reelle og/eller forestillede virkelighedsopfattelse. Kort sagt: Forskning i begrebet "barndom".
- b) Dette, for at vide, hvor vi som pædagoger kan starte en relevant stimulering/påvirkning og indlæring. (Hvordan lære børn noget, når vi ikke er bevidste om, hvad de er bevidste om?).
- c) Dette, for at kunne tilrettelægge forløb eller deltage i børnenes forløb på en sådan måde, at fantasien indgår som en erkendelsesform til at forstå - erobre - og evt. ændre verden.
- d) Dette, for at slå bro over børns og voksnes adskilte verdener i sam"værds"situationer, hvor man skaber - fantaserer - musicerer og dramatiserer mere på fælles præmisser.
- e) Dette, for at øge pædagogens arbejde kvalitativt, fra den mere eller mindre mekaniske samværsform med børn til en dynamisk, afprøvende, udforskende proces med opdagelsesmulighederne - det nye - det uventede som delmål (slippe kaosangsten og angsten for ændringer).
- f) Dette, for at indføre børnene i en "brug og skab" kultur frem for den nuværende "køb og kassér" kultur. "Gør barnet til en skaber, skån verden for en taber".
- g) Dette, for at gøre børn og voksne til brugere af deres skabende evner i stedet for forbrugere af det skabte.

h) Dette, for at gøre børnenes nære miljø - institutionen skabende, interessant og engageret.

### **Hvad er Dramufodi - og hvorfor bruge denne metode?**

Engagement/motivation er nok kodeordet for enhver god oplevelse børn og voksne imellem!

For mange år siden, da jeg fungerede som børnehave-klasseleder med billedpædagogik som kæphest, undrede jeg mig ofte over børnenes, for mig at se, manglende koncentrationsevne. Og har man én gang ramlet hovedet imod en mur, så ved man hvad en mur er, og hvad et hoved er - derfor ændrede jeg retning. Jeg fik den idé at gå på "engagement - jagt" med et videokamera og filme enhver situation, hvor jeg kunne aflæse koncentration hos børnene. Her viste det sig at børnene var koncentrerede, blot om andre ting end lige det jeg ønskede deres koncentration rettet mod. Dvs. at der var tale om interesse-modsætninger.

Jeg foretog dette eksperiment, for at undersøge, om der var noget, jeg kunne ændre i min pædagogiske praksis, så jeg kunne arbejde med børnenes engagement i stedet for imod og derved opnå deres motivation. Filmen viste, at børnene var meget koncentrerede, når de befandt sig i udtrykssituationer som 1) DRAMA/rollelege - som 2) MUSIK-udøvere - i 3) FORMNINGS-aktiviteter og i 4) DIGTE eller DIALOG-situationer med hinanden. Dette burde egentlig ikke undre, når man tænker på, hvor mange timer i døgnet børnene befinder sig i en indtrykssituation ( indlæring - tv. - "hør nu her: Ti lige stille" osv). Konklusionen på filmen var samtidig kimen til en ny pædagogisk metode, der søgte at mindske disse interesse-modsætninger. Dramufodien, som bygger på disse 4 udtryk opstod, og den var for mig at se, med til at rette op på den ubalance, der er mellem børns udtryks- og indtryks-muligheder. Børnene får masser af indtryk, men muligheden for at bearbejde disse indtryk og give udtryk for dem på mangfoldig vis er alt for begrænsede, og strander ofte blot på det verbale plan.

Mange kender nok følgende: "Hvad skete der i skolen/børnehaven i dag?" "Tiiiiiiingenting!". Børnene gider ofte ikke verbalt give udtryk for deres oplevelser, der er genfortællinger, som måske føles som en lidt flad "kopi" af en "original" oplevet situation. Der findes jo andre udtryksformer: "Skal vi prøve at lege (DRAMA), synge (MUSIK), male (FORMNING)...hvad der skete i skolen i dag og samtidig DIGTE nye spændende situationer til?" F.eks: "Hvis du var læreren, hvad ville du så sige til børnene?" I sådanne situationer får man måske et andet svar.

Et dramufodi-forløb er kort og godt en proces, hvor vi DRAMATISERER - MUSICERER - FORMER/maler - DIGTER historier og udtrykker os gennem DIALOGER omkring samme emne. Malerierne, som er det eneste vedvarende synlige produkt af disse processer, er vores

legeplads - vores verden, hvor alt kan ske, - og hvorpå børnenes engagement, deres oplevelser og erkendelser fra drama/rolle- og musik- og digteprocesserne kan ses som spor eller symboler. Malerprocessen kan danne udgangspunkt for drama-, digt- og musiklege - og oplevelserne i disse skaber igen nye malerprocesser etc. Rækkefølgen er vilkårlig og kan startes ud fra alle 4 elementer: DRAMA - MUSIK - FORMNING og DIGTning/DIALOG. Således bliver processen en vekselvirkning imellem at få indtryk og give udtryk. I dramufodien oplever børnene selv- og medbestemmelse og de forholder sig bevidst til situationen. Det, at viljen vælger virkeligheden er en årsag til motivation, koncentration og engagement i disse forløb.

Det er vigtigt her at pointere, at børnene ikke skal udtrykke sig, da det kan virke hæmmende for oplevelsen. Jeg husker tydeligt, fra min skoletid på lejrskole, at spankulere i skoven med -

billedligtalt - skyklapper på, for at undgå at få øje på en orm eller en bi. Hvis jeg var så uheldig at få øje på dem, skulle jeg hjemme igennem et "pukkel"arbejde, nemlig skrive en enorm lang beretning om noget, der var en...bi-ting...i min verden men en "dromedar" i min lærers (endnu et eksempel på interesse modsætninger uden fælles engagement).

Børnenes billedmageri er udtryk både for børnenes viden og deres oplevelser af mere fantasipræget karakter. En af mine roller er at animere dem til forestillings-billeder og fantasi-bearbejdning. Det er her vigtigt at pointere, at fantasi og logisk/konkret tænkning ikke er hinandens modsætninger men går hånd i hånd frem mod nye erkendelser og nye problemløsninger.

Viden er måske en alvorlig sag, men for mig at se, ser tingene anderledes ud: Fantasi, følelse, indfølingsevne og intuition er nært beslægtede og er forudsætninger for børns motivation, almene tænkning, indlæringsevne, nysgerrighed og udforskertrang. I den følgende model, vil jeg beskrive, hvad jeg mener.

Arbejds- og/eller erkendelsesmodel for dramufodien

Modellen kan benyttes som en erkendelses-cirkel eller som et arbejdsredskab til vurdering af kreative forløb - hvad gik godt? - hvad gik galt? - hvilket punkt kiksede? - hvor er vi i processen nu? etc. Modellen kan bruges i vilkårlig rækkefølge, da alle niveauer kan være opstartende indfaldsvinkler.

### **Eks.på Dramufodicirklen grafisk:**

- 1) Barnet får en sansning/oplevelse.
- 2) Dette efterlader nødvendigvis en følelse, som huskes og er genkendelig, både hvis barnet oplever denne følelse igen selv, eller oplever, at andre har den.
- 3) Denne genkendelighed danner basis for indfølingsevnen eller intuitionen hos barnet. Den danner også basis for, at barnet udvælger eller fremmer bestemte oplevelser eller handlinger hos sig selv eller andre.
- 4) Med andre ord: Barnet udvikler en motivationskraft, og motivationen fører til koncentration omkring oplevelser og handlinger.
- 5) Denne koncentration medfører atter, at barnet bearbejder sine oplevelser.
- 6) Bearbejdelsen ytrer sig i konkret, analytisk tænkning.
- 7) Denne tænkning vil imidlertid standse af sig selv, hvis ikke fantasien bringer processen videre. Ligesom den voksne videnskab bliver "færdig" med sine egne teorier og kendsgerninger, således bliver den barnlige tanke også "færdig" med sig selv og sit eget stof. Det er derfor nødvendigt med et spring til at føre processen videre. Dette spring sker via fantasiens mellemkomst.
- 8) Fantasien (kreativiteten) bærer den konkrete, analytiske tanke videre til nytænkning (normbrydning). Nytænkning og forskertrang opstår.
- 9) Børnene bliver i allerbedste forstand små videnskabsmænd, der udforsker og afprøver verden på en eksperimenterende måde.

10) Herved får børnene nye oplevelser og tilskyndes til nye handlinger. Disse nye handlinger sætter cirklen i gang igen, så børnene får nye sanseindtryk og oplevelser osv.

#### Oplevelsernes betydning i dramufodiens billedproces

Det, der fastholder børnene i billedprocessen, er historien/eventyret som det er min rolle at starte og holde levende og overføre til drama og musik processer. Børnene digter på skift og det er disse historier, der huskes af børnene som oplevelser, og det er disse, der gør, at børnene får et forhold til maleriet - de huskes som det faktiske billede. Eks: et barn peger på en grå klat og siger: "Se Rikke, det var dér, jeg døde, da jeg trådte på det der "kvikke" sand".

Mangler der oplevelser i tegneprocessen, ender det ofte med, at barnet folder sin tegning sammen og siger: "Se her - den må du få". Jeg betragter ofte denne gestus som et kontaktforsøg fra barnets side - som en indgangsbillet til den voksnes opmærksomhed. Modsat har jeg oplevet en dreng, der tegnede det sædvanlige lille hus. - Vi tog derefter udgangspunkt i hustegningen, og hele dagen forløb med at opdigte - synge - dramatisere og male hændelser i hans hus. Denne lille hustegning blev ikke foræret væk. Med ordene: "Jeg skal have min tegning med hjem, så jeg kan lege videre med den med min søster", forlod han temmelig stolt og tilfreds værkstedet med en erkendelse af, at han havde været med til at bestemme, hvordan verden/virkeligheden skulle se ud den dag.

Eksempler på dramufodien som metode for spontane værkstedsforløb og som indlæringsmetode  
Dramufodien bygger på legens principper, hvor børnene og den voksne opbygger den verden/situation/de regler, som hurtigt kan skifte, men som de har behov for, her og nu. Kan man end ikke i fantasien skabe en verden vi kan lide, bliver den aldrig skabt. I en dramufodi-proces har børnene mulighed for at skabe deres egen frihed og deres egne tilhørsforhold. Dette er grobund for motivation, koncentration og fordybelse.

Jeg benytter metoden både til "spontane" værkstedsforløb og som indlæringsmetode af mere tematiske art. I første eksempel går jeg ind som katalysator og understøtte børnenes i deres udtryk og er samtidig i en nysgerrig og undersøgende position (forskning i "barndom" punkt a.). I det andet eksempel - det tematiske forløb - har også jeg hensigter: Jeg vil indgive børnene ny viden, nye begreber og nye erkendelser. Dette får jeg indflettet i processen. Dramufodien er særlig velegnet som indlæringsmetode, da indlæringen foregår i et lyntempo, idet denne metodik jo netop benytter sig af udtryksformer, som børnene er eksperter til at fordybe sig i.

Fælles for både de spontane og tematiske forløb er, at jeg forsøger at fange børnenes engagement - hvad brænder de for lige nu? - hvor ligger deres interesse? - hvordan kan jeg bakke op om og uddybe dette - og hjælpe dem til at udtrykke sig? (= det spontane forløb) - og med et lille kunstgreb, laver jeg en kobling af deres engagement til den indlæringsituation, som jeg har planlagt (= det tematiske forløb).

#### **Et eksempel på spontane dramufodi-forløb**

Et barn fortæller, at det var til sin tantes fødselsdag i går, hvor de fik 200 brunsvigere. Jeg foreslår om vi skal prøve at lege hele fødselsdagsfesten igen. Roller uddeles. Vi kører i busser - taxaer og tog - synger fødselsdagsange og ender i en formningsproces: et stort fælles maleri, hvor vi på papiret med pensler og maling, får synliggjort hele ruten til tanten. Vi får malet både virkelige og nyopdigtede fødselsdagshændelser og malet, at vi leger vi laver 200 brunsvigere (et ret brunligt

slutresultat), bortset fra gule og hvide områder, hvor æggene blev slået ud. De hvide områder opstod, da børnene fik lyst til at hælde rigtig mel og sukker ud i malingen, da vi "lavede" dejen.

Det viste sig for øvrigt, gennem denne proces, som samtidig var en evaluering af pigens oplevelser, at tanten havde glemt at købe brunsvigere. Denne skuffelse fik vi måske rådet bod på - i hvert fald på papiret.

### **Et eksempel på dramafodien som indlæringsmetode**

Jeg har planlagt, at børnene skal lære noget om fordøjelsessystemet. Før jeg fandt frem til dramafodien, ville jeg her have benyttet en bog, hvor de visuelt kunne anskue fordøjelsessystemet/madvejen. I dag gør jeg anderledes, siger: "Jeg kender en sjov leg, der hedder "negerbollen bliver spist", hvem vil være med? Roller bliver uddelt. Et barn lægger sig på gulvet og agerer mund, med diverse smaskelyde (musik/lydformning). Næste barn får rollen som spiserør: "Hvad siger spiserøret?". Næste barn er mavesæk ("rygsækken" tæller ikke her), tolvfingertarmen lægger sig og stritter med alle ti fingre + to ører, tyndtarmen trækker maven ind og gør sig lang og tynd, den lille kompakte tyktarm møver sig ind og "endetarms-barnet" (undskyld udtrykket) afslutter selve systemet under stor moro med mange lyde, som læseren sikkert kan forestille sig. Herefter kommer den klassiske: "Jeg vil være WCét" "Jeg vil være puuhha...(så vil jeg være det rene slam"...etc.).

"Negerbollebarnet" glider nu igennem hele systemet (kravler), og har stor morskab af at høre de forskellige organers lyde og præsentation af sig selv. Denne leg er interessant for børnene i max. 5 minutter og munder ofte ud i, at børnene af sig selv anviser mig endnu en repetitions-model. De ønsker at bytte plads med hinanden, som regel pga. fascination af de lyde, som de har hørt og selv vil afprøve. Reglen for denne bytten rundt er, at man nævner det organ ved navn, som man gerne vil bytte med (repetition af navn og beliggenhed).

Efter 10 minutters drama-leg kan jeg samle børnene ved malerbordet, hvor de er i stand til at male "verdens største madvej" 1 x 3 meter. De kender nu både navne og rækkefølge i fordøjelsessystemet. Uden disse drama-lege ville det have taget mig flere timer (egen erfaring), at få børnene til at tilegne sig denne viden.

Følgende episode viser hensigtsmæssigheden i at gribe børnenes engagement (dramafodiens hovedregel). Børnenes motivation bliver pludseligt rettet mod noget andet end det vi er i gang med - de "springer" fra emnet til noget som kan synes fjernt fra processen. Følgende er altså et eksempel på det kunstgreb, der kan føre motivationen tilbage til dramafodi-forløbet: Under maler-processen af "madvejen" trækker et barn pludselig en batman-figur op af lommen: "Den fik jeg af min Far i går!" - og vupti (nu gik det ellers lige så godt...) - alle de øvrige børns motivation er på sekundet fløjet fra "madvejen" og over til Batman. (Hvis vi henholder os til erkendelses-modellen, er dette punkt 7 = Normbrud).

I stedet for den vanlige: "Læg lige Batman på hylden", hvor de øvrige børns motivation så også ville blive lagt hen, benytter jeg kunstgrebet og tænker: "Hvordan får jeg Batman (engagementet) hen til mit tema igen?" Dette kan f.eks. gøres ved: "Fedt nok - kom her hen, så skal vi se hvad der sker, når Batman bliver slugt og kommer på en spændende rejse i "madvejen" (her er vi ved erkendelsesmodellens punkt 8 = Nytænkning). I stedet for at føle det som et irriterende afbrud, giver børnene mig i stedet en ny spændende repetitions-mulighed, som jeg ikke selv kunne have fundet på.

For igen at vende tilbage til erkendelsesmodellen, er vi nu ved (punkt 9 ="videnskabelig" forskning). Det er nok store ord, at kalde børnenes efterfølgende reaktioner for "videnskabelig" forskning, men faktum var, at jeg oplevede børn, der opfandt nye løsningsmoduler, nye metoder og rednings-sanktioner til den kriseramte Batman fanget i den mørke mavesæk (indfølelse, pkt. 3 i modellen). De var nemlig ikke interesseret i, at deres super-helt skulle ende sit magtfulde og glorificerede liv i toilettet. Og de var synligt tilfredse og "muskel-struttende" over rollebyttet: De var de stærke, Batman den svage.

Redningsaktionen blev lidt af en "hertesag". Børnene lod Batman skære sig vej igennem mavesækken til hjertet, hvor han den næste times tid på eventyrlig vis, gik fra det ene kammer til det andet og oplevede de sælsomste historier, digtet af børnene. Denne ende på historien var, for at blive i terminologien, "vand på min mølle", for da vi ugen efter ville male et kæmpe hjerte, og som "læger og sygeplejersker", dissekerede et rigtigt svinehjerne, var der ingen ende på motivationen: "Kan i huske, hvad Batman oplevede i det første hjertekammer?"

Det fantastiske og det konkrete tog hinanden i hånden og nye erkendelser opstod. Disse var også at læse i børnenes maleri med titlen: En rigtig hertesag.

### **Den voksnes læreproces i værkstedet**

Alt nyt kan være forbundet med utryghed og fornemmelsen af kaos. Vi skal f.eks. øve os i at blive bevidste om formålet med de kreative aktiviteter - og øve os i at kunne "se" og høre den indre proces, det er for børnene at skabe. Vi skal øve os i at tage udgangspunkt i børnenes engagement og bruge de udtryksformer de kommer med som inspiration til videre udvikling. Vi skal øve os i at se på - og øve os i at anvende pludseligt opståede hændelser og ønsker, som inspiration i forløbet. Vi skal øve os i ikke at have færdige resultater eller absolutte materiale-anvendelser for øje. Vi skal øve os i at bruge os selv og vores værksteds-materialer på en nye måder...og hvorfor? FORDI DET ER DYNAMISK AT SØGE - STATISK AT HAVE FUNDET!

### **Den voksnes betydning i værkstedet**

Alle mindre børn maler, synger, digter, fabulerer og danser helt spontant og uden frygt. I 14 - 15 års alderen er der pludselig ikke mange malere, sangere, digtere, fantaster og dansere tilbage! - Vi har alle engang kunnet det!. Hører det med til at blive voksen, at vi mister disse evner, er der måske ikke noget at gøre ved det?? - Eller er det fordi, at børnene mangler voksne modeller, der brænder for disse ting. Børn gør jo som bekendt ikke hvad vi siger - de gør hvad vi gør. Børn ser tit mange voksne gå og lave mad sammen i et køkken. Hvornår ser de mange voksne sidde sammen og tegne? Når den voksne er med i forløbene, kan børnene mærke engagement og bruge den voksne som model for kreativitet - sang - dans - digtning - fabulering etc.

Jeg tror, det er vigtigt, at børnene ikke oplever tegne/male-situationen som en isoleret situation, dvs. en situation, de er alene om. Det er desværre nok alt for almindeligt, at børnene oplever forældre og pædagoger lægger lækre materialer frem med ordene: "Kan du ikke lige tegne en tegning til mig"? - implicit: Jeg vil have ro, for jeg har travlt med andre vigtigere ting. Budskabet bliver her, at tegning altså ikke er vigtigt for voksne. Hvis vi skal give det budskab, at tegning er spændende og godt, skal vi, som i fælles arbejds-situationer i fx. et køkken også have fælles arbejds-situationer omkring maleprocesser etc.

For at udvikle dramafodi processen, kan det være en fordel at gribe børnenes sidste ord. Ofte svarer børn som de er vant til, at voksne gerne vil svares. Børn vil gerne stille os tilfreds - og derfor svarer de oftest fornuftspræget på vores forsøg på kreativtets-forøgelse. Eks: En lille pige står i en drama-situation med hånden over øjnene, i en "skuen-langt-væk"-position, og kigger ind under et bord og siger: "Nøøøj hvor kan jeg se mange spændende træ-rødder" "Hvad kan du se?" spørger jeg medlevende. Man har jo lært, at alle hv-spørgsmål er igangsættende - men hvad sker der? Hun svarer mig, som man svarer en ikke legende konkret voksen: "Jeg kan se Peter, Jens og Trine". Havde jeg her taget det sidste ord med, nemlig træ-rødder, havde jeg ikke stoppet hendes visioner.

Jo flere "skøre" spørgsmål og indfaldsvinkler, vi voksne kan øve os i at give børnene, jo mere pirrer vi deres fantasi. Børnene vender tit op og ned på tingene og hvis vi kan øve os i at gøre det samme med vores spørgsmål, er det helt fint. F.eks: "Hvad nu hvis det regnede fra jorden og op i himlen?" "Blev Vorherre våd?" "Hvad skete der med alle blomsterne?" - visionerne starter, og en kommentar fra grinende børn: "Du er skør!" skal her opleves som en kompliment til den kreative proces.

Et andet pædagogisk fif i dramafodi-forløbet kan være at undgå for megen direkte øjenkontakt, når man leger med børnene, og i starten at koncentrere sig meget om sin egen leg og tale i datid ex: "Så kørte jeg lige hen til den tankstation...og så fik jeg lige lidt benzin..."etc.

Frem for at fortælle børnene hvad de rent teknisk skal og ikke skal, i introduktionen af nye teknikker, med fare for her at skabe præstations- og resultatstemning - kan det være en fordel at "tale engageret med sig selv", at fortælle om, hvad man selv gør, hvad man "må" og "ikke må" i processen. Herved kan børnene i stedet lære igennem de verbale sætninger, som man fortæller om egen proces. Herigennem bliver den egentlige præsentations- og præstationsproces til en "fange børnenes engagement"- proces.

Børn lever af engagerede voksne og voksne lever op af engagerede børn.

Jeg føler mig altid lidt uforløst, når jeg skal beskrive kreative processer. Problemet ligger nok deri, at sproget er bundet til lovmæssigheder, og at de kreative processer jo netop er løst fra disse. Poesien giver mig større frihed:

Jeg ønsker, vi kan skabe - og skånes for at tabe  
med fantasi og empati - en verden værd at leve i