

Dukketeater som pædagogisk metode

Martin Kragballe Appelquist Rasmussen

Studie nummer:
syd133308

Antal anslag: 59.898
Pædagog
Bachelorprojekt

UCC
Jan 2017
Vejleder: Sara Wondie

Resume:

Opgaven handler om dukketeater som pædagogisk redskab til æstetisk dannelse. Det er forsøgt at belyse dukketeaterets potentialer i den forbindelse, samt om kunstarten har rod i børns egen leg. Derudover gives et eksempel på hvordan dette kan udfoldes i praksis. Til brug for undersøgelsen er indsamlet empiri i en børnehave, via observationer af børns leg samt et forløb med dukker. Den teoretiske baggrund er æstetiske læreprocessers, Ross' model for undervisning i kunstfag, Winnicotts' potentielle rum og Ida Hamres forskning i animationsteater. Der problematiseres over pædagogens håndværksmæssige kunnen indenfor de musiske fag, i forbindelse med igangsættelsen af æstetiske processer.

De vigtigste fund er at børns egne legeproduktioner indeholder alle elementer af modellen, samt at legens plads i voksenstyrede skabende processer, kvalificerer disse.

Hovedkonklusionen er: at marionetten har et betragteligt potentiale som en fysisk manifestering af det potentielle rum, samt at dette skyldes stærke rødder i børns egne lege



Indhold

Problemstilling	2
Problemformulering	3
Metode	3
Undersøgellesdesign for empiriindsamling:	4
Teoretiske begreber anvendt	4
Undersøgelsens omfang og vilkår	4
Undersøgelsen i forhold til eksisterende forskning	5
Metodevalg og refleksion over samme	5
Egen videnskabsteoretisk position	5
Observation	5
Forløb med dukketeater	6
Etiske overvejelser	6
Opfølgning på undersøgelsen	6
Udsigelseskraft	6
Teori	7
Æstetisk dannelse	7
Æstetiske læreprocesser	7
Det potentielle rum	8
Den skabende proces i Ross' model	8
Fra indtryk til udtryk	10
Analyse	10
Dukketeateret – om potentialet	10
Præsentation af bearbejdede empiriske fund	11
Dukketeaterets legelandskab - rødderne i legen	11
Dykkerne kommer – om rødderne og potentialet	13
Poul og Geo	14
Øjendykkerne	14
Impuls: Hvad starter processerne?	15
Håndværk: Hvornår øves dukketeaterets håndværk?	16
Medie: Hvornår opøves der kendskab til dukketeaterets medie?	16
Fantasi: Hvornår ses fantasiens indre billeder kreativt omformet/udtryk?	17
Leg: Hvordan spiller legen ind de æstetiske processer	18
Potentielt rum: Hvordan ses dette rum i processerne?	18
En forestilling bliver til	18
Opsamling på analysen af stimulusdata	18

Kluderne – Et dukketeaterforløb	19
Improvisationer 1. skridt	20
Karakter og formsprogsarbejde - 2. skridt	20
Udfordringerne 3.skridt.....	21
Forestillingen 4. skridt	21
Diskussion.....	22
Kritik af analysen	24
Konklusion	26
Har dukketeater rod i børns egen leg?	26
Hvilke potentialer kan dukketeater have som pædagogisk redskab til æstetisk dannelse?	26
Hvordan kan pædagoger arbejde metodisk med dukketeater i praktiske forløb?	27
Litteraturliste.....	28

Problemstilling

Det moderne menneske er storkulturforbruger i en mere og mere digital verden. Position som kulturforbruger og kulturelt formet borger er fordret af dets æstetiske dannelse. Denne dannelse åbner for menneskets forståelse af sig selv og sin omverden ved en tolkende bearbejdelse af de følelser som fødes hos os alle¹. Æstetisk skabelse er det mentale rum for bearbejdelse af de ydre indtryk som omverden giver os. Selvom fremtiden syntes digital, så fungerer håndens analoge arbejde i den virkelige verden. Håndens arbejde syntes dog ikke at værdsættes i dag på samme måde som hovedets og de praktisk musiske fag nedprioriteres igennem børns uddannelsesforløb. Der foregår en generel akademisering i samfundet også af traditionelle håndværksfag. Æstetisk kompetence knytter sig i høj grad til det håndværksmæssige også selvom man er forbruger af kultur. Her er det interessant at den nyeste udgave af pædagoguddannelsen indeholder færre praktisk/musiske fag end den reform den afløste. At udtrykke sig æstetisk er et grundlæggende behov for ethvert menneske. Man kan bare se køen ved enhver X-faktor audition, på antallet af kulturoplevelser som storbyer fyldes af, eller på tilslutningen til MGP. Uden æstetisk kompetence, kan kreativitet og innovation samt personlig evne til at udtrykke sig mangle grobund². Borgeren vil ligeledes have svært ved at forholde sig kritisk til kulturen og dermed et let offer for manipulation, hvis borgeren ingen dannelsesmæssige forudsætninger har. Æstetisk produktion og dannelse har måske derfor været en integreret

¹ Austring & Sørensen 2006 kap 4

² Ringsted og Froda 2008 kap 11

del af dansk småbørnspædagogik siden 1930'erne³. Dukketeateret er et håndværk og en kunstform som rummer muligheder for at arbejde æstetisk med børn, da det indeholder elementer af børns egen leg, er håndgribeligt og analogt og er en stærk magnet for børns projektioner.

Problemformulering

Hvilke potentialer kan dukketeater have som pædagogisk redskab til æstetisk dannelse?

Herunder: Har dukketeater rod i børns egen leg?

Hvordan kan pædagoger arbejde metodisk med dukketeater i praktiske forløb?

Metode

I denne opgave vil jeg undersøge dukketeaterets potentiale som æstetisk redskab, samt undersøge hvordan dette i praksis kan udfoldes.

Teoretisk afsæt:

Til at undersøge potentialet som æstetisk redskab vil jeg inddrage Malcolm Ross' model for undervisning i kunsthøjere⁴. Modellen kan sige noget om den dynamik, som er til stede i en æstetisk proces. Samtidig er modellen også anvendt som teori i observationer og tilrettelagt forløb i den empiriske indsamling. Begrebet "det potentielle rum" vil også blive anvendt som analyseredskab for de observerede processeer, samt overvejelser som pædagogen må gøre sig i tilrettelagte forløb, samt hvilke tilstande der observeres hos børnene.

Æstetik og æstetisk dannelse bruges som begreb flere gange i opgaven, men kan forstås meget bredt. Derfor præciseres dette i teoriets afsnit. Kreativitet bliver også kort beskrevet, da begrebet bruges i analysens perspektivering. Dukketeateret, i afsnittet kaldet animationsteateret, vil kort blive præsenteret i sin egenart. Dette gøres dels for at præcisere kunstarten, dels for at analysere dets potentialer. I Danmark er området primært blevet forsket i af Ida Hamre. Dennes forskning vil være primær baggrund i denne opgave. Som perspektiv til dukketeater i praktiske forløb vil jeg inddrage erfaringer fra Hamres forskning.

Empirisk indsamling:

Her vil jeg undersøge, om animerende handlinger kan observeres i børns egen leg. For at kvalificere undersøgelsen af børns egen leg, vil jeg stimulere ved at gøre teaterdukker tilgængelige. Det vil give et dybere blik, da tilgængeligheden af materialer antageligvis vil betyde noget for, om

³ <http://pædagoghistorie.dk/>

⁴ Austring & Sørensen 2006

handlingerne foregår. For at undersøge hvordan forløb kunne se ud i praksis, igangsætter jeg et dukketeaterforløb som indgår i empirien.

Analyse:

I denne vil jeg opstille empirien i bearbejdet form. Således vil fund fra empirien blive soteret og bearbejdet som en del af analysen. Dette gøres for læsevenligheden og af pladshensyn. Jeg anvender de teoretiske begreber, som er præsenteret i det teoretiske afsnit. Jeg forholder mig ligeledes kritisk overfor mine fund og analysen i sin helhed.

Diskussion:

Her diskuterer jeg på baggrund af analysens fund andre perspektiver på problemformuleringens spørgsmål. Her problematiseres også dukketeaterets anvendelse og potentiale.

Konklusion:

Her konkluderer jeg, på baggrund af opgaven, mine svar på problemformuleringen.

Undersøgesdesign for empiriindsamling:

Teoretiske begreber anvendt

Animation: Besjæle dødt materiale og gøre det menneskelig i dets bevægelser. En fortælling konkretiseres, fortællingen ligger i selve legens fantasi. Når dødt materiale menneskeliggøres i en fortællende/legende ramme, defineres dette som animation⁵

*Malcolm Ross' model for undervisning i kunstfag*⁶: Denne teori vil blive brugt som bagtæppe for observationerne. Især kvaliteten af animationen i legene kan blive spejlet ind i denne teori. Valgt pga. sin dynamiske forståelse af skabelsesprocessen. Denne teori kan sige noget om, hvorvidt børns egne ustyrede skabelsesprocesser følger en didaktisk model.

Undersøgelsens omfang og vilkår

Den empiriske indsamling foregik over 16 dage og indsamlet af 1 undersøger. Perioden vil være fra sep-dec 2016. Data indsamlet behandles efterfølgende. Tilgængeligheden af data vil være afhængig af den lokale praksis på institutionen, der undersøges. Disse forhold tages i betragtning i forhold til valg af metoder. Jeg indsamler på den arbejdsplads og børnegruppe, jeg i øvrigt er tilknyttet. Disse børn kender i forvejen til dukketeater fra de pædagogiske aktiviteter. Dette er et vilkår for undersøgelsen og kan påvirke data.

⁵ Hamre 2004

⁶ Austring & Sørensen 2006

Undersøgelsen i forhold til eksisterende forskning

Undersøgelsen skriver sig ind i feltet: *dukke/animationsteaterets æstetiske læringsmuligheder*. Dette felt er i Danmark især undersøgt af Ida Hamre. Dermed er hendes værker den primære forskningsmæssige baggrund for denne undersøgelse. Hamre har forsket i kunstartens historie og egenart, samt hvordan denne kan bruges i tværæstetiske læreprocesser både i Danmark og i udlandet⁷.

Metodevalg og refleksion over samme

Jeg benytter observationer⁸ og et aktionsforskningsinspireret forløb. Metoderne er valgt sådan, at den samlede undersøgelse indeholder forskellige kvalitative data. Dette gøres for at triangulere indsamlingen, og fordi metoderne supplerer hinanden. Hvor de indledende observationer vil være af børns egen leg, vil forløbet være en æstetisk produktion. Min påvirkning af børnene vil være til stede i begge metoder. Dog vil børnenes kendskab til mig, normalisere observationssituationerne, da min tilstedeværelse i børnehaven er ”normal”.

Egen videnskabsteoretisk position

En fænomenologisk samt en hermeneutisk position forsøges indtaget⁹. Disse positioner indtages, da æstetisk virksomhed knytter sig meget til oplevelser, følelser og en oversættelsesmæssig bearbejdelse af verden. Det fænomenologiske blik kan hjælpe med at se ind bag sproget for at få øje på disse oplevelser. Jeg har en forforståelse som vil påvirke undersøgelsen, selvom jeg forsøger at sætte den i parentes. Jeg er præget meget af en lang erfaring inden for både teatermiljøet, dukketeater og den pædagogiske praksis. Jeg er overbevist om, at animation af objekter vil være at finde i mange af børns egne lege. Faren er altså, at jeg tilskriver handlinger noget andet, end de nødvendigvis er. Forskellige datatyper skal virke som modvægt til dette.

Det hermeneutiske blik benyttes for at spejle delprocesserne i børnenes skabende arbejde i det samlede forløb. De to positioner fungerer som en del af undersøgelsens triangulering.

Observation

Da jeg vil undersøge, om bestemte handlinger foregår i daginstitutionen, er observation en meget konkret måde at indsamle data for disse handlinger på. Metoden skal skelne mellem mere beskrivende fokus og et mere vurderende fokus. Metoden er også rimelig tilgængelig i forhold til

⁷ Hamre 1992 og 2004

⁸ Stimulus og ikke stimulus data

⁹ Brinkkjær og Høyen 2011

undersøgelsens vilkår. Problematikken er, at jeg som voksen ikke kan undgå at have en effekt på den børnegruppe, jeg observerer, alene ved at være til stede. Objektive data er her tilstræbt pga. egen perception som fejlkilde¹⁰ og den mulige påvirkning, min egen tilstedeværelse giver.

Observationerne vil også have et andet spor med stimuli. Stimuli vil være i form af hånddukker, der gøres tilgængelige for børnene. Dette gøres for at kunne sammenholde data om børns egen leg med og uden tilstedeværelse af bestemt ”legetøj”.

Forløb med dukketeater

Dette er en metode, der tager sit udgangspunkt i tankegodset i aktionsforskning. Denne type forskning havde oprindeligt et mål: at forandre praksis. Forskernes indblanding er ofte ret direkte via forskellige metoder¹¹. For at kunne undersøge dukketeaterets potentialer og metodiske forløb, synes det logisk at igangsætte sådan et forløb som empirisk grundlag. Forløbets mål vil være en forestilling, hvor dets proces vil tage form i samarbejde med deltagerne. Det betyder selvsagt, at min forskerposition vil blive påvirket af deltagelsen i dette forløb. Jeg vil derfor være kritisk overfor mine opdagelser.

Etiske overvejelser

Alle personer i undersøgelsen er anonymiserede. Derudover er det ikke undersøgelsens ærinde at vurdere den pædagogiske praksis, men at undersøge bestemte forhold i børns leg.

Opfølgning på undersøgelsen

Denne blev forelagt på et stuemøde for personalet tilknyttet gruppen. Dette gav anledning til en faglig dialog om tilstedeværelsen af æstetiske læreprocesser i praksis. Resultaterne blev åbent drøftet, hvilket kan afstedkomme mulige praksisændringer i fremtiden. Resultaterne skal ligeledes fremlægges for hele institutionen, hvilket ikke er afholdt i skrivende stund.

Udsigelseskraft

Undersøgelsen vil kunne sige noget om, hvorvidt børn animerer objekter i deres lege. Den vil også kunne sige noget om de kontekster, disse lege optræder i. Den vil også kunne sige noget om, hvorvidt tilgængeligheden af teaterdukker betyder noget for handlingerne i legene. Slutteligt vil undersøgelsen også kunne sige noget om, hvordan teorier om æstetisk dannelse kan anvendes i praksis, både set i et dukketeater og i et generelt perspektiv.

¹⁰ Agerup 2015

¹¹ Brinkmann og Tanggaard 2010

Undersøgelsen kan ikke sige noget om, hvorfor børn eventuelt leger med figurer, ej heller hvordan de selv oplever det at animere objekter.

Teori

Æstetisk dannelse

Æstetisk dannelse trækker her på Wolfgang Klafkis idéer om den materiale og formale dannelse¹². Material dannelse knytter sig til et ”undervisningsstof”, dette kunne fx være dannelse i musik. Dette ville foregå ved at lære at spille på instrumenter, noder og rytmer. I den formale dannelse ville musikken tjene som middel til fx social dannelse. Her betragter jeg selve det at *indgå* i æstetiske forløb og den materiale dannelse deri (det kunne være teater, musik, billedkunst) som værende midlet (altså en formal dannelse) til at være æstetisk dannet. Altså at: *blive opdraget til æstetisk kompetence igennem opdragelse via æstetiske udtryksformer*. På denne måde står en æstetisk dannelse i dialektisk sammenspil og modspil med en diskursiv dannelse med andre værdier og vidensformer. Udviklingen af kreativitet, som jeg ser værende en del af den æstetiske dannelse, knytter sig altid til de kunstneriske områder, men ikke kun til disse. Fokus er her, når kreativiteten¹³ kommer i spil ved, at fantasiens indre billeder skal udfoldes i en udtryksform, altså subjektets egen skabelsesproces.

Æstetiske læreprocesser

Æstetiske læreprocesser skal her forstås som erkendelse gennem æstetisk skabende produktion i en art kunstnerisk rum. Malcolm Ross kalder det at befinde sig nær det kunstneriske rum, en uerstattelig erkendelsesvej¹⁴. Her forstås, at barnet kan arbejde i skabende processer, der trækker på kunstarterne uden selv at skabe kunst. Det er et rum for bearbejdelse af omverdens indtryk for subjektet, hvor bl.a. følelsesmæssig, ubevidst og kropslig erkendelse finder sted¹⁵. For at kunne besvare problemformuleringen vil jeg benytte to teoretiske modeller. Den første handler om det mentale rum, som den æstetiske erkendelse finder sted i: *Winnicotts potentielle rum*. Da katalysatoren for æstetisk dannelse er skabende processer, er det nødvendigt at konkretisere dette i en teoretisk ramme. Her tager jeg udgangspunkt i *Malcolm Ross' model for undervisning i*

¹² Fredens IN Kirk 2006

¹³ Ringsted og Froda 2008

¹⁴ Ringsted og Froda 2008 og Andersen IN Bloch og Sundorph 2013

¹⁵ Austring og Sørensen 2006

*kunsthøgskole*¹⁶. Modellen behandler de enkeltdele som en æstetisk skabende proces består af. Samtidig er den valgt pga. dens dynamiske forståelse af processen.

Det potentielle rum

Donald W. Winnicott formulerer i denne model et mentalt rum, som ligger imellem subjektets indre verden og den objektive ydre verden (her kaldet objektverden)¹⁷. Det potentielle rum er der, hvor legen og kunsten hører til. Her bearbejder subjektet oplevelser fra objektverdenen i et slags frirum. Det potentielle rum er en bro imellem den ydre og indre verden. Kirsten Drotner bygger dog videre og siger, at det også kan bygge bro imellem fortid/nutid og bevidst/ubevidst. Her kan barnet i legen bearbejde følelser og prøve dem af sammen med andre børn. Det lille barn kan knytte symbolske betydninger til en bamse, som en erstatning for moren, fordi barnet leger, at bamsen er et levende væsen. Bamsen bliver et overgangsobjekt, en bro imellem de to verdener. At dette mentale rum kan manifesteres fysisk i objekter er interessant i forhold til en kunstform, der bygger på symbolske repræsentationer. I analysen bruger jeg begrebet overgangsobjekt lidt bredere, end noget kun småbørn benytter. Begrebet kan være med til at billedliggøre dukketeaterets fysiske tilstedeværelse i det potentielle rum.



Den skabende proces i Ross' model

I den skabende proces omsætter man sine indtryk af verden til medierende udtryk¹⁸. Her forstås, at det konkrete udtryk finder sted i et konkret medie¹⁹. Et eksempel kunne være: *Hans på 4 år har netop set en cirkusforestilling med sine forældre. Dagen efter sidder han i børnehaven og synger en lille improviseret sang om klovne, der danser.* Hans bearbejder her indtrykkene fra cirkus i en lille

¹⁶ IBID

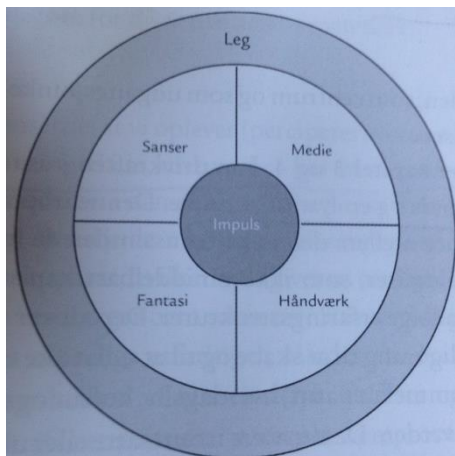
¹⁷ IBID

¹⁸ IBID

¹⁹ Mediet = etableret formsprog, fx dans, leg, teater, musik (IBID)

sang. Den enkelte arbejder hermeneutisk søgende og skabende med at sætte symbolsk form på sine oplevelser. Sådan er den skabende proces kernen i en æstetisk læreproces.

Den nedenstående model er Ross' model for undervisning i kunsthagene²⁰. Modellen anskuer delprocesserne i den æstetiske skabelse fra indtryk til udtryk.



En impuls starter processen, der foregår i *legens* rum, undervejs trænes *sanser* og *fantasi*, *mediekendskab* og *håndværk* udvikles. Modellen er beregnet til undervisningstilrettelæggelse, og her vil teorien blive benyttet som analyseværktøj til alt empiri, børns egen leg og dukketeaterforløbet.

Legen er rammen, hvor det skabende arbejde vokser. Legen har denne særlige stemning, en laden som om. Uden legen kan mennesket slet ikke være skabende. Der er et vist lighedstegn mellem legen og det potentielle rum.

Impulsen er afsættet for den skabende proces. Det er både en indre trang til at skabe, samt objekt/idé/materiale der inspirerer til skabelsen.

Sanserne er vores dør til verden omkring os. Man kan sige at: ”*sanserne er den eneste berøringsflade, mennesket har med verden udenom.*”²¹. Derved vil en skærpelse af sanserne give stærkere muligheder for at opleve verden og andre æstetiske produktioner.

Fantasien fodres af impulsen. Fantasi er her forstået som tankevirksomheden og forestillingsevnen, der danner indre billeder. Den tjener både som formål at reproducere verden omkring os, konstruere verden i nye billeder samt at kompensere for de ønsker, der ikke kan realiseres. Fantasi omsættes af kreativiteten til konkret form. Kreativiteten og fantasi er

²⁰ IBID

²¹ IBID side 157

dialektisk forbundne. Kreativiteten er samtidig menneskets mest avancerede erkendelsesform²². Kreativitetens formgivning af fantasien sættes i relation til et medie. Udtrykket mediering er altså betegnelsen for kreativ formning af fantasiens billeder til et givent medie, fx teater eller maleri. Mediet kræver en forståelse for selve dets form, teknik, konventioner m.m. Det er her, deltageren introduceres til de ”rum”, hvor vedkommende kan udtrykke sig. En æstetisk oplevelse, fx at se en danseforestilling, vil kunne være mediekendskabsudviklende. For at udtrykke sig i mediet kræves håndværksmæssig kunnen, det være sig fx at kunne synge ved sang som medie. Der er et element af både mesterlære og læring gennem egen handling i udviklingen af den håndværksmæssige kunnen. Det er altså en konstant dynamisk interaktion imellem impuls, fantasi, håndværk og medie. Disse elementer, og deres indbyrdes dialektiske forhold, udgør en æstetisk kompetence. Alle trænes og udvikles ved at udtrykke sig. I praksis vil de forskellige elementer være vanskelige at adskille fra hinanden, da opdelingen her er af teoretisk karakter.

Fra indtryk til udtryk

Efter omformningen af et indtryk opnår deltageren et foreløbigt udtryk. Det foreløbige udtryk giver så et fornyet indtryk, der igen føder et nyt udtryk. Et eksempel: *Maya har været på kunstudstilling og blev fanget af et særligt billede. Da hun kommer hjem skriver hun et lille digt inspireret af maleriet. Imens hun læser det højt for sig selv, mærker hun en særlig melodi i sproget, som får hende til at lave en lille spoken word performance for sin kæreste, da han kommer hjem.*

Der er altså en kontinuerlig dialektisk udveksling mellem indtryk og udtryk.

Analyse

Dukketeateret – om potentialet

I det følgende vil jeg analysere udvalgte dele af kunstformens potentialer som led i æstetisk dannelse. I analysen trækker jeg på Ida Hamres forskning²³ i animationsteatret som kunstart og som middel til æstetisk læring.

Dukketeateret, eller det mere akademiske ”animationsteateret”, har en lang historie i verden. Selvom begrebet dukke her anvendes i betydningen ”teaterdukke”, ville den mere korrekte betegnelse være marionet. Dukketeater anvendes for bredere genkendelighed. Marionet betyder en

²² IBID

²³ Hamre 1992, 1997 og 2004

lille Mariafigur²⁴, en reference til krybbespillet. Den optræder i mange henseender: Mester Jakel på Bakken, det japanske Bunraku, de tjekkiske trådmarionetter, Frankrigs Guignol og Bread and Puppets Theatre i USA m.fl. Dets rødder er folkelige, religiøse, kultiske, humoristiske og internationale. Det har været forfulgt og ugleset og dog folkeligt funderet. Dukken har været forbillede, menneskeideal, eventyrfigur, propaganda, underviser og satiriker. Det er en visuel og scenografisk kunstform, der har klare snitflader med skuespillerteateret. Figuren animeres, besjæles og bringes til live af noget udefra. Dukken er et symbol på noget menneskeligt. Dens verden består af fantasiens utopi, hvor magien bringer den til live. Magien skal her forstås som en besværgende tanke, der udløser en handling. Der er noget urmenneskeligt over denne besjæling og animering. Forholdet imellem dukke og fører er et slags menneske-gud billede²⁵. Hamre kalder det ”oprindelighedens teater”. Dette på grund af dets historik, fællesmenneskelige æstetik og symbolværdi samt dets funktion som mål for identifikation og projektering.

Det pædagogiske potentiale, i en rent akademisk analyse, synes her at være dukkens evne til at operere i et utopisk rum, som en model der indtager forskellighed. Det er dukken, der indtager rollerne, selvom dens kraft kommer udefra. Dermed friholdes føreren også for dets handlinger og dets verden. Den utopi, som dukken lever og handler i, kan måske være et pædagogisk arbejdsrum i mange retninger.

Præsentation af bearbejdede empiriske fund

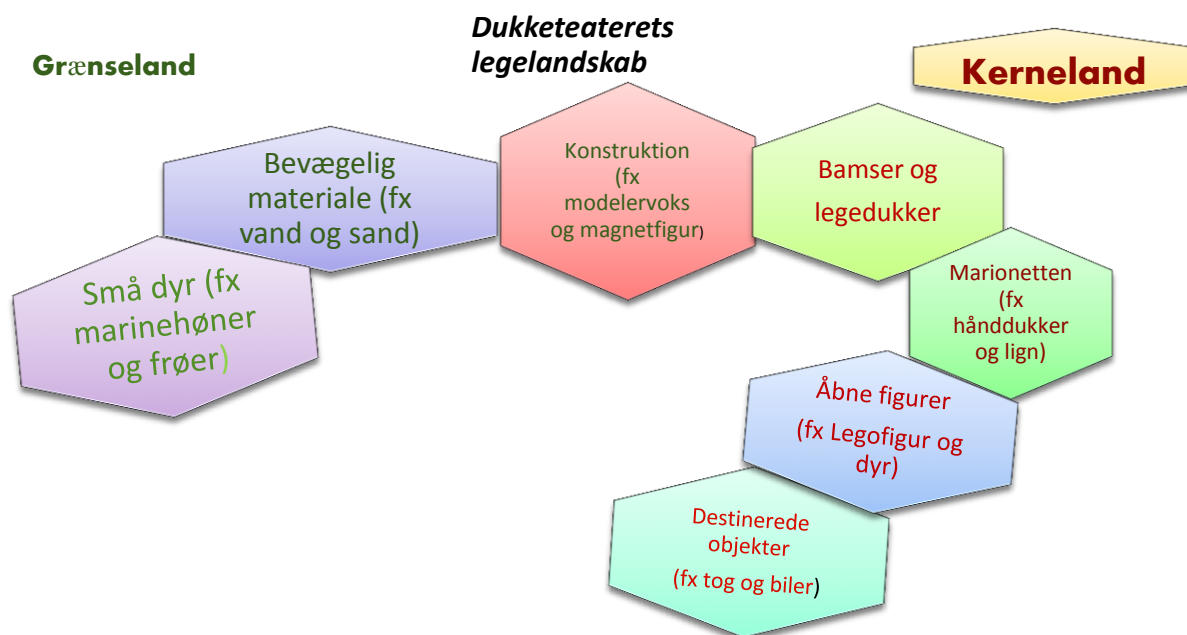
I analysen vil jeg præsentere en udvalgt del af min indsamlede empiri på baggrund af undersøgelsen. Dette vil danne baggrund for min analyse. For læsevenlighedens skyld er empiri og tilhørende analyse delt op, så de kædes sammen med det spørgsmål i problemformuleringen, de relaterer sig til. Empirien præsenteres i en bearbejdet udgave. Jeg vil søge at begrunde denne bearbejdning, da dette samtidig er en del af analysen.

Dukketeaterets legelandskab - rødderne i legen

I mine observationer af leg uden stimulus fandt jeg, at animerende handlinger var i et felt af associerede handlinger og lege baseret på materialet/legetøjet. Det viste sig i min bearbejdelse af empirien, at der var en del fællestræk imellem dukketeateret som medie og flere af de observerede lege. I deres essens indeholder de både æstetisk skabelse samt et animerende element. Herunder har jeg forsøgt at lave en grafisk model over det ”legelandskab”, jeg fandt.

²⁴ Hamre 1992

²⁵ Hamre 1992



Kernelandet: Er tættest på dukketeater og er kulturelt skabt. Alle kategoriseringerne er ud fra, hvor tæt på mediet de er og fællestræk med samme.

Marionetten: Hånddukker og objekter udformet til dukketeaterets medie. Legen med marionetten indeholder alle elementer af æstetisk skabelse og delelementer af Ross' model. Her er flest fællestræk. En del lege havde et formsprog, der kunne ligne dramalegen. I legene var ofte et iscenesættende element, forskellige roller og et scenografisk element: ”Så var du den vogn der”, ”Det her er en hestestald” (hestestalden var bygget i magneter).

Bamser og legedukker: Legetøj der ikke er beregnet til mediet. De har en formbarhed og appellerer til børns fantasi. Legedukke skal forstås som klassiske dukker, som typisk forestiller babyer. Kategorien er stærkt repræsenteret i dataene. Der foregår her en del besjæling og menneskeliggørelse.

Åbne figurer: Legetøj der forestiller konkrete figurer, som i lege indtager mange forskellige roller, men de er ikke lavet til mediet. Deres potentiale for animering er begrænset pga. materialet, de er udført i. Der sås: figurer der handler i mange leg a la ”så gjorde hesten... (efterfuldt af forskellige handlinger)”.

Destinerede objekter: I denne kategori er alt legetøj, som har en defineret karakter fx biler, tog og til dels cykler på legepladsen. De bringes til live i den forstand, at døde ting animeres til bevægelse. Deres bevægelser er dog mere determineret i deres form. Der sås: skiftespor, tog og biler, der kører på skinner og flader.

Grænselandet: Kategorien omfatter de typer af handlinger og lege, der kan associeres til det animerende element og til dels dukketeaterets medie.

Konstruktion: Her som dedikeret leg eller som scenografi til en rolle leg. Det kunne være en leg med modellervoks/magnetiske byggeklodser, hvor barnet konstruerer en ”noget” som gives en stemme undervejs, altså en besjæling i en konstruktion/figurleg crossover. Materialerne giver et indtryk, som omformes kreativt til et udtryk.

Bevægelige materialer: Her primært sand og vand. Disse blev i flere lege sat i bevægelse som en del af en sanselig undersøgelse. Der fandt ikke besjæling sted, men en optagethed af at animere (især) vandet i dets organiske bevægelser. Denne sanselige tilgang til materialer og impulsive trang til at skabe bevægelse synes forbundet til dukketeateret.

Små dyr: I det yderste af landskabet observeres en besjæling af noget levende. På legepladsen havde børnene besøg af små dyr. Disse dyr blev flere gange inddraget i lege, hvor de blev tillagt menneskelige kvaliteter. Der sås: En mariehønepark i spande med blade og grene som scenografi. Her kravlede mariehønerne rundt og fik tildelt roller som medlemmer af en familie, der talte til hinanden.

Det er helt givet, at denne sondring er en akademisk opdeling af lege, som i praksis vil være meget dynamiske og sammenhængende. Det skal også tages i betragtning, at dukketeaterets landskab er min konstruktion ud fra observeret empiri. Det er ikke mit indtryk, at børnene selv drager samme kobling. Dette kunne skyldes generel kognitiv udvikling, eller fordi disse lege optræder meningsfuldt i sig selv²⁶. Jeg mener dog, at denne kategorisering er meningsfuld i relation til, om dukketeater har rod i børns egen leg.

Empirien peger altså på, at der er flere punkter i børnenes egen leg, hvor der kan identificeres handlinger, der også kan findes i dukketeaterets teknik og medie. Der finder besjæling sted i flere legetyper, der ikke begrænser sig til figurleg og dramaleg. Der er dertil et landskab af aktiviteter som kan forbindes med dukketeateret.

Dukkerne kommer – om rødderne og potentialet

Data er i denne forbindelse stimulipræget. Disse er:

1. Pindsvinet Poul og Grippen Geo. To hånddukker i stof.

²⁶ Schousboe IN Cecchin 2015

2. Fortællekuffert. Kuffert indeholdende en række forskellige hånddukker og genstande brugt til dukketeater/fortælling på stuen.
3. Øjendukkerne. En samling dukker beregnet til at sætte på hånden. Dukken forestiller kun et par øjne.

De er introduceret for børnene i nævnte rækkefølge. Kufferten har været brugt ved en enkelt lejlighed, hvor Poul og Geo samt øjendukkerne har fulgt børnegruppen fra de blev introduceret. De indgår ligeledes i forløbet ”Kluderne”. I det følgende vil jeg kort resumere de 3 forløb for efterfølgende at analysere dem med Ross’ model og det potentielle rum.

Poul og Geo²⁷

P&G er kendte figurer i børnehaven. De er introduceret til børnene i forvejen, men ved en frokostsession kommer de og siger hej. Fra da af bor de fast i børnehaven over et par måneder (dermed ud over 4. praktik). Fra starten af forløbet spørger børnene, om de må låne de to og gør det efterfølgende hele vejen igennem. Næsten hver dag bliver P&G animeret af forskellige børn, der undersøger forskellige bevægemaader og lader dem indgå i en række forskellige lege. Det er ikke udsædvanligt, at de kontakter mig via dukkerne, og jeg går med på legen for ikke at ødelægge skabelsen. Det påfaldende er, at P&G har fået en slags universel persona, da de uanset dukkefører eller leg altid optræder som sig selv. I tale og handling behandles de ikke helt som andre børn, men heller ikke som et stykke legetøj. De lander i et grænseland, næsten som et kæledyr. Børnene taler både igennem, med og om de to dukker.

Fortællekufferten

Jeg åbner en dag en kuffert, der er fyldt med forskellige dukker. En gruppe børn fortæller om deres lyst til at lave dukketeater. De opfordres til at øve sig og vise noget til frokost. Da kufferten åbnes, afprøves forskellige dukker. Tilsyneladende samler der sig mest interesse om hånddukkerne, men også om andre dukker, der er bevægelige. Nogle af dukkerne har visse ret genkendelige symboler på sig, som kategoriserer dem. Har dukken fx en lang hat, bliver den kategoriseret som heks, en krone og skæg bliver til konge. Det bliver ved legen denne gang og altså ikke en forestilling.

Øjendukkerne

Øjendukkerne kommer i spil som den sidste stimulus. Figurene der fødes af disse dukker er mindre definerede end tidligere dukker, eller de bliver i hvert fald til flere forskellige væsener.

²⁷ Herefter P&G

Øjendukkerne bliver ofte siddende, mens børnene leger noget andet. Disse figurer interagerer en del med hinanden. Et barn har eksempelvis en dukke på hver hånd, der så taler med hinanden. En lille dukketeaterforestilling blev desuden til. Det er første gang, jeg ser dette ske²⁸.

For at svare på om dukketeater har rod i børns leg samt belyse noget af dets potentiale, vil jeg analysere denne empiri via Ross' og Winnicots modeller. For mig at se foregik der en masse æstetiske processer, hvori indtryk blev til udtryk i det potentielle rum. Jeg vil undersøge, om begreberne kan forklare børnenes autonome æstetikskabende legeprocesser. Her i analysen er empirien derfor opdelt i teoriernes underdele for bedre at kunne få øje på disse delprocesser. Noget af empirien vil gå igen et par steder, da det kan forstås ind i flere delprocesser. Citater fra børnene er markeret i kursiv.

Impuls: Hvad starter processerne?

P&G fungerer som impuls. De *er* introduceret til børnene i forvejen, da de har optrådt i en historie før, inden de kommer og siger hej. Det er helt tydeligt at noget interesse og skabertrang er vækket, for lige efter kommer børnene og spørger, om de må låne dem. De bringes straks til live og taler med hinanden. Tidsforløbet betyder altså noget her.

Det kan sagtens have en begrænsende effekt på fantasiens nye billeder, men som impuls til at starte dramalegen virker det godt. Børnene begynder typisk med disse dukker først.

Dukkernes design (fx om det er en hånddukke) begrænser ikke nødvendigvis børnenes animationsmåder, nogen fører den som beregnet (med hånden oppe i dukken), andre gør ikke.

Hvilken impuls barnet får fra materialet, kan altså ikke forudses.

Øjendukkerne skaber via deres form tilsyneladende en række forskellige impulser. En bliver sat på et barns næse, en på en pind, en på hånden m.m. Flere børn tog mange på hænderne, og derved blev legens impuls altså antallet af dukker. De forskellige dukker kan godt gå ind og ud af legene og være til stede i legen uden at være rekvisitter. Det kunne ligne en impuls, der venter på at blive inkorporeret.

Impulserne er også genstand for en vis voksenpåvirkning. Det er mig, der gør dukkerne tilgængelige og styrer dermed, hvornår en proces starter. Den er dog lige så ofte initieret af børnene. Jeg kommer

²⁸ Eksemplet vil blive udfoldet senere i analysen

til at påvirke børnenes opfattelse af dukkerne ved at interagere med dem og kan derved give nye impulser.

Håndværk: Hvornår øves dukketeaterets håndværk?

P&G får forskellige stemmer afhængig af hvilket barn, der bruger dem. Altså øver børnene sig ubevidst på forskellige teknikker inden for animation. Børnene prøver animationerne af fx ved at kontakte mig, hvor dukken taler til mig. Jeg er med og taler med dukken og ikke barnet. Barnet får på en legende måde en fornemmelse for håndværket. Et andet barn øver skrig med Poul. Barnet kigger på Pouls mund, mens skrigene kommer ud, altså en afstemning imellem egen stemme og det animerede objekt. Der eksperimenteres med P&G's bevægelser, hvordan de kan animeres, især med dukkernes mund. Der er en progression at spore, da det i starten handler meget om tale, senere om de fx kan tage ting op med munden. Et barn med særlig forkærlighed for Geo låner ham kontinuerligt. Han eksperimenterer en del og vil meget gerne spejle det hos en voksen. Han begynder at animere fødderne på Geo på en forsøgende måde. Børnene forholder sig løbende til, hvordan dukkerne animeres og måler det op imod egne bevægemåder. Ved musik danser dukkerne med. Musikken gør noget særligt ved dukkelegen/dukkeanimationen. Børnene kan følge egne og dukkernes bevægelser i et spejl, og dukkerne udvikler forskellige dansearter. P&G har her efterhånden fået bestemte bevægemønstre, og noget der ligner faste karaktertræk, altså håndværk som karakterskaber.

Det undersøgende i udviklingen af håndværket ses også i brugen af fortællekufferten og øjendukkerne. Eksempelvis hvordan en dukke reagerer, når den kildes, mens øjendukkerne prøves af i forskellige bevægelser og teknikker.

Medie: Hvornår opøves der kendskab til dukketeaterets medie?

G&P indgår som levende objekter eller dem selv i flere dramatiserede rollelege. Dramalegens konvention ligner teaterets²⁹. Her bruges scenografiske elementer til at iscenesætte børnene selv eller P&G. Når børnene kontakter andre via dukker opøver de en forståelse af marionettens verden. P&G deltager flere gange i forskellige handlinger/rutiner sammen med børnene, fx gøremål i forbindelse med frugten. Her får barnet en fornemmelse for, at hverdagens dramaturgi også kan overføres til dukken. Da fortællekufferten åbnes, fortæller en gruppe børn om deres lyst til at lave dukketeater. Det siger noget om, at børnene kender til mediet og en lyst til at arbejde med det.

²⁹ Andersen IN Bloch 2013

Dukkerne med genkendelige symboler på sig (hat/krone) giver små æstetiske erfaringer med mediets symbolsprog.

Fantasi: Hvornår ses fantasiens indre billeder kreativt omformet/udtryk?

"Hej Poul og Geo!". Sådan mødes P&G tit, når de kommer frem. Det siger noget om, at dukkerne er besjælet, her af fantasiens billeder. Et barn andet steds siger til Geo: "Hvis du ikke lærer at flyve nu, så kan du ikke flyve som voksen". Besjælingen er fysisk som i håndværket, men er også psykisk her født af fantasien. P&G optræder i det hele taget som sig selv, mens de indgår i forskellige lege. De har forskellige roller, stemmer og relationer til børnene, som fx en familieleg.

Hver gang børnene taler igennem dukkerne, og andre børn svarer dukken opretholdes fantasiens legende rum. I kufferten afprøves dukkernes interne relationer, historier, samt forskellige dukkers muligheder. Det er en dialektisk afstemning imellem materialet og indre billeder³⁰. Det ses når nogen fører dukken som "beregnet", og andre ikke gør. Det kan være en afstemning imellem flere børns billeder ind i en fælles verden. Her fungerer de genkendelige symboler som en indgang til fælleshed. Øjendukkernes materielle åbenhed føder tilsyneladende også mere omskiftelige dukkekarakterer. Den kreative udfoldelse går på konstruktioner, mere end rolle i handlinger som ved P&G. I alle tilfælde er den konvention, fantasien konkret føder, af skrøbelig karakter, børnene ændrer hurtigt deres idéer, hvis de møder modstand. Hvis børnene spørger, hvad en dukke er, svarer jeg derfor ofte: "hvad synes du selv?"

Sanser: Hvornår ses særligt sansende øjeblikke?

Flere af børnene går og mærker og ser på dukkerne, både uden at der sker andet, og imens de har dem længe på hånden. Der associeres flere gange til oplevelser, som sansning af dukken vækker "Geo er blød, jeg har en hund, der er blød". Et barn fører dukken på en måde, at det virker som om, dukken undersøger sig selv. Barnet sanser altså dukken igennem dukken, en slags dobbelt sansning. På samme måde sanses musikkens rytmer igennem barnets krop, som overføres til dukken.

Hver gang barnet animerer dukken til bevægelser, foregår der en sansemæssig sammensmeltning via både syn, kinæstetisk, vestibulært og taktilt³¹. Barnet ser og mærker både via huden og via sine bevægelser og må balancere dukken i rummet.

³⁰ Ringsted og Froda 2008

³¹ Hamre 2004

Leg: Hvordan spiller legen ind de æstetiske processer

Her i analysen kan det virke som dobbeltkonfekt at analysere legen i legen. I de fleste af de ovenstående eksempler er det legen, der er rummet, hvori handlingerne foregår. Når dukkernes relationer afprøves, kan det foregå ved et plot fx: at Poul bliver puttet, at en ugle jager en rotte, uglen flyver efter bytte m.m. Bagefter er dyrene syge. Dukkerne følger ofte børnene over i andre "areaner": Geo er med til at læse bog, P&G er busvenner med et par børn på vejen hjem, og øjendukkerne bliver ofte siddende, imens børnene leger noget andet. Det flytter altså legen til nye situationer.

Potentielt rum: Hvordan ses dette rum i processerne?

I mange af de lege som empirien udgør, foregår der flere forskellige æstetiske bearbejdelser af børnenes omverden. At vi kigger ind i legens univers, leg der har sammenfald med dukketeaterets kunstart, gør, at vi også kigger ind i det potentielle rum.

Der foregår forhandling direkte imellem P&G og børnene. P&G bliver en måde at bearbejde forhandlinger, et overgangsobjekt. Dukken bliver altså en fysisk manifestation af det potentielle rum³², der er beskyttet af fiktionen³³. Her forstås, at barnet benytter sig af et bestemt formsprog og dermed ikke bringer sig selv direkte i spil, men her dukken. Den konkrete forhandling hvor det er trygt, at dukkerne fiktivt forhandler på ens vegne, har en frisættende effekt, da denne æstetiske læreproces kan skabe forandringer hos barnet pga. dets nye erfaringer. Når Poul bliver puttet, kan det være barnets måde at se sig selv udefra igennem Poul, en spejling eller et billede af livet som gennemleves igennem æstetiske symboler.

En forestilling bliver til

Det sker en enkelt gang, at legen bliver til en lille forestilling for et par andre børn.

Impulsen er at øjendukkerne blev sat frem. *Fantasien* hos et barn bliver pirret til en lille historie med små figurer. *Mediet* benytter barnet sig af ved udtrykke sig igennem dukketeateret foran to andre børn. *Sanserne* stimuleres ved, at barnet bruger hænderne til at animere dukkerne, som også bliver en øvelse i *Håndværket*.

Opsamling på analysen af stimulusdata

Det potentielle rum er mere eller mindre konstant til stede i de beskrevne processer i empirien og må derfor forstås som areanen, legen her udfolder sig i. Dukkerne fungerer her som

³² Hamre 2004

³³ Austring og Sørensen 2006

overgangsobjekter, en materialisering af et mentalt rum. Det muliggør derved at få æstetiske oplevelser og læreprocesser på en tryk måde. Legen er altså til stede hele tiden i den æstetiske skabelse. Legen kan også flyttes med rundt. Dukken kan sidde og vente på at blive bragt i spil og bliver medskaber af legen. Skærpelse af sanseapparatet ser ud til at foregå under mange af processerne. Det er en afledt effekt af legen med dukkerne. De sansemæssige udtryk skaber åbenlyst associationer til tidligere erfaringer. Musik ses at have en stærk effekt på sanseprocesserne. Fantasiens indre billeder relaterer sig til materialet i form den konkrete dukke. Forskellige dukker skaber logisk nok forskellige billeder, men altså også forskellige retninger i den kreative omformning. Der er en vis skrøbelighed at spore, når idéerne får form, de ”væltes” let. Derfor kan der i børns egne produktioner være noget modstand, der hindrer fantasiens udfoldelse. Der er flere situationer, der minder om mediets formsprog, herunder legens dramaturgi og visualitet. Alt sammen kan fungere som øvelse i dukketeaterets medie, dets teknik og formsprog. I den ubevidste udvikling af håndværket ses især en eksperimenterende tilgang. I legens væsen afprøves de forskellige figurer, men de fastholdes også efter et stykke tid. Børnene spejler sig i hinandens afprøvninger til både at fastholde og forny animationen af dukkerne. Det karakterformende og det animerende er de tekniske dele af kunstartens håndværk, vi ser oftest i empirien. Impulsen syntes at være styret af materialets inspirerende kvalitet. Geo og Poul syntes at have en stærk stimuli på børnenes fantasi i en retning, der ofte gik på dramalege/rollelege. Hvor øjendukkerne inspirerer til mere formgivende æstetiske produktioner.

Kluderne – Et dukketeaterforløb

For at svare på spørgsmålet: *Hvordan kan pædagoger arbejde metodisk med dukketeater i praktiske forløb?* så jeg det relevant at igangsætte et praktisk forløb som empirisk grundlag. I det følgende vil jeg kort resumere dukketeaterforløbet Kluderne. Efterfølgende vil jeg søge at analysere det. Jeg benytter fortsat teorierne fra tidligere samt at redegøre for de didaktiske overvejelser. Forløbet er opdelt i 4 skridt. Dette er et resultat af analysen, der også skal læses som en mulig organiseringsform for dukketeaterforløb.

Resume: Kluderne var et forløb, der gik over 2 måneder og bestod af 6 børn og mig. Vi tog udgangspunkt i øjendukkerne, der blev tilført et viskestykke hver. Heraf voksede navnet Kluderne. Undervejs improviserede Kluderne en forestilling frem, samtidig med de udviklede deres håndværk og formsprogsforståelse. Til slut spillede de en lille forestilling på gaden foran institutionens udflytterbus.

Improvisationer 1. skridt

Dukkerne bliver præsenteret i deres ”nye” form med klud på. Som noget af det første skal børnene få dukken til at være et dyr. *Dyr som impuls til indre billeder er valgt pga. børns forhold til dyresymbolik*³⁴. Efterfølgende skulle de præsentere deres ”fund”, altså øve sig og optræde for hinanden. De andre skulle så kopiere dukkens bevægelser. Jeg ser, at børnene arbejder med fornemmelser for, hvor dukken kan sidde, imens de først observerer og så imiterer hinandens dukker.

Her har vi på mikroplan gennemgået en æstetisk læreproces. Impulsen kom fra dukkerne, fantasien blev pirret af dyrene, de skulle improvisere, hvilket er typisk håndværk i kunstformen³⁵ og optræder som en del af mediekendskabet. De skulle observere hinanden sanseligt og prøve at omsætte det til deres dukker både sanseligt og håndværksmæssigt. Det hele foregår i en legende ramme, hvor børnene selv omtaler det som leg. Børnene får et indtryk fra dukker og en opgave (dyr), som de kreativt omformer til et foreløbigt udtryk, der igen skaber nye indtryk hos de andre børn, som igen omformes til et nyt udtryk – deres udgave af *hinandens* dyr. Øvelsen her bliver et potentielt rum for bearbejdelsen af indtryk fra diverse dyr samtidig med, at det bliver en øvelse i det at beskæftige sig med kunstformen.

Karakter og formsprogsarbejde - 2. skridt

Kludedukkerne sættes sammen på nye måder, hver gang vi mødes. Så har nogle af ”dyrene” meget lange næser. Snudedyr kalder vi dem. Da vi starter opvarmningen med musik, danser Kluderne til. Det bliver hurtigt døbt snudedansen. Vi går i gang med en række øvelser hvor børnene skal flytte sig fra felt til felt på gulvet. Hen ad vejen kommer der forskellige regler om, hvor mange der må være i et felt, og hvem der må flytte sig.

Det, at der er regler, virker tilsyneladende befordrende på kreative løsninger. Reglerne/opgaverne sætter skub i forskellige fantasibilleder. Det er måske også fordi, det bliver nemmere at spotte de kreative løsninger, da der er en fælleshed at ”måle” ud fra. Til gengæld ser man i mindre grad en imitation af hinanden end tidligere. Der kunne godt ske det, at når nogen først havde gjort noget bestemt i improvisationen, så ville en del af de andre børn automatisk droppe deres eget bud og gøre det, de lige havde set. Impulsen her er at skabe en handletrang³⁶ hos børnene via legen i øvelsen. Mediets formsprog er meget i fokus her, og begreber som timing og fornemmelse for de andre (på

³⁴ Edlev 2006

³⁵ Andersen IN Bloch 2013

³⁶ Impulsen i Ross’ model oversættes til begrebet handletrang hos Andersen IN Bloch 2013

scenen) er i spil. Ved at øve den sansemæssige fornemmelse for hinanden øves også håndværkets teknik. Fantasien ser vi udspille sig i starten, hvor Kluderne omformes til noget nyt. Dukken (indtryk) får her lang næse (udtryk). Den lange næse der så bliver til Snudedyr, der bliver til Snudedansen er en dialektisk vekslen imellem indtryk og udtryk.

Udfordringerne 3.skridt

I denne fase bliver Kluderne stillet overfor en række forskellige udfordringer. *Sigtet er fortsat træning som tidligere, men også børnenes samarbejde og æstetiske oplevelser i fællesskab.*

Dukkerne øver sig i at tegne, de øver at stå sammen og sige det samme i kor. En dag tog Kluderne på rejse forskellige steder inde på en tom vuggestue. Møbler blev forskellige rejsemål. De var swimmingpool, diskotek, restaurant og ridedyr. Til sidst skulle de, uden voksen tilstedeværelse, øve sig på at spille "Rødhætte" og spiller det foran et publikum, der er alle de andre børn fra stuen. Her tager vi fat på næste skridt, hvor det at tænde impulserne får et andet præg. Impulsen får mere karakter af opgaver, men som stadig kan relateres til medie og håndværk. I denne fase af processen bevæger vi os væk fra øvelokalet for blandt andet at vække sanserne igen. Da børnene skulle tegne med dukkerne, kommer deres fingersans virkelig på prøve, og aktiviteten varer heller ikke længe. At børnene skulle øve en lille forestilling, ud fra en kendt historie, er selvsagt en måde at træne sig i mediet og dets formsprog, samt vænne sig til et publikum. Det er bevidst, at de arbejder på egen hånd, dels for at skabe ekstra handletrang og dels for at opleve deres tolkning af mediet. De spillede sig igennem historien på en måde, der afslører noget forhåndsviden om kunstformen³⁷.

Forestillingen 4. skridt

I den sidste fase ligger selve forestillingen, det endelige udtryk. Her samles meningen med de forskellige øvelser, og en konkret historie bliver skabt. Kluderne arbejder med grundelementer i historiefortælling. Der skulle være en helt, et problem og en redning. Børnene kom med en række forslag, og historien bliver, at der udbrød brand (der senere bliver til et lavamonster), hvor Kluderne skulle slukke branden i fællesskab. Der improviseres et handlingsforløb frem, der arbejdes på at følge rytmen i musikken, og vi taler om de forskellige væsener, som er blevet skabt. Jo tættere premieren rykker på, jo mere øves der på selve forestillingen blandt andet ude på gaden. Til slut spiller Kluderne forestillingen som et lille gadeteater foran udflytterbussen.

I den sidste fase er det især mediet med dets formsprog og håndværk, der kommer i fokus. Det er

³⁷ Se også metodeafsnit om børnegruppens betingelser

tydeligt, at arbejdet med håndværket kræver øvelse for at kunne mestre det. I denne kunstartes teknik er det sansemæssige hele tiden i spil som tidligere nævnt. Fantasien er i brug ved udformningen af plottet og handlingsforløbet. Legens væsen bliver en anden ved gentagen øvelse af forestillingen, den er i essens stadig i produktet, men måske mindre i selve denne del af processen. Forestilling på gaden er valgt i respekt for kunstartens historie som det rejsende teater, samt som en æstetisk dannelse i gadekunstens aktionsformer³⁸ i et frigørende perspektiv³⁹. Et sidste perspektiv på forestillingen er det potentielle rum, den åbner. Handlingen indeholder kamp imellem helte og noget farligt, hvor både spillere og tilskuere får et æstetisk og kulturelt overgangsobjekt i form af forestillingen.

Resume: Kluderne er et forløb, hvor der ses alle dele af Ross' begreber udfolde sig. De 4 skridt er kategoriseringer af den samlede proces, der kan være svære at adskille i praksis. Der er en stor understrøm af indtryk og udtryk processer der æstetisk bearbejdes i det potentielle rum. Forskellen på Kluderne og de andre data i den samlede empiri er, at de indgår i en styret proces, hvor de æstetiske læreprocesser får et endeligt udtryk.

Diskussion

Jeg vil i dette afsnit forsøge at diskutere forskellige elementer i min analyse, problematisere samt perspektivere til andre områder. Dette gør jeg for at svare på min problemformulering så nuanceret så muligt.

De empiriske fund tyder på, at der er dele af børns egne produktioner, der kan operationaliseres i voksenstyrede æstetiske læreprocesser. Det kan ikke ud fra analysen konstateres, at den styrede proces rummer flere kvaliteter end de ustyrede, der synes dog at være en forskellighed. Ser man på stimulusdata, kunne det tyde på, at der sker en markant ændring af de æstetiske produktioner. De synes overordnet at blive længerevarende og mere eksperimenterende. Hvis legen stod alene, ville et dannelsesprojekt i æstetiske udtryksformer være dybt afhængigt af tilfældigheder, så som tilgængelig materiale og interesser. Potentialet i dukketeateret er bestemt til at få øje på i legene og har dermed et råmateriale at vokse fra. Flere steder, end empirien her kan redegøre for, er det animerende tilstede. I den styrede proces ser vi, hvordan legens autonome struktur sættes ind i en

³⁸ Smith 2007

³⁹ Hamre 1992

kunstnerisk retning, hvor begge dele smitter af på hinanden.

Den styrede proces kan dog heller ikke stå alene, da det ville svare til at forsøge at plante et træ uden rødder. Børnenes handletrang fødes tydeligvis i det legende univers, og Kluderne var da også legende i deres proces. I empirien anes et dialektisk sammenspil imellem legen udenfor Kluderne og selve processen. Poul og Geo var eksempelvis meget efterspurgt af de børn, som var med i Kluderne. Det er antageligt, på baggrund af den øvrige analyse, at Poul og Geo kan have fungeret som overgangsobjekter i en bearbejdelse af den kunstneriske proces.

Når det er værd at opholde sig ved det kunstneriske rum i forbindelse med æstetisk dannelse, så er det fordi *uden* en styret proces, opstår rummet ikke. De musiske⁴⁰ fag er kulturelt overleverede og må derfor overleveres af *nogen*. Intet i empirien tyder på, at dukketeater, billedkunst, musik eller skuespilsteater ville være opstået alene på baggrund af børnenes leg. Når Kluderne øver sig på Rødhætte, skal det ses på baggrund af, at de i forvejen kender historien og mediet fra de voksne på stuen. Forståelsen af æstetisk dannelse er her: *opdragelse til æstetisk igennem æstetisk skabelse*. Derfor må der nødvendigvis formidles en sådan. Hvis potentialet i de behandlede mikroprocesser er bearbejdelse af alt fra dyresymbolik til kamp imellem godt og ondt, så er symbolværdien stor. Hvis dukken både kan være overgangsobjekt for det lille spædbarn og ondskabens stedfortræder i en forestilling, er dens spændvidde stor. Hvis pædagogens dramapædagogiske tilgang er at bruge dukketeateret som middel til personlig eller social udvikling⁴¹, har dukken, med fiktionens beskyttelse, en fordel. Et handlealternativ ved Poul og Geo kunne have været at benytte dem til små forumteaterspil som spydspidser i konflikthåndtering. Afsættet kunne være nogle af de konflikter/forhandlinger, som blev observeret i empirien. Konteksten kan altså bredt iscenesætte dukken som objekt. Et andet ståsted i det dramapædagogiske landskab ville være at beskæftige sig med dukketeateret som kunstart, en slags teaterpædagogik⁴². Her ville argumentet være at beskæftige sig med kunstarten, alene fordi det giver mening i sig selv⁴³. Set i den æstetiske dannelse ville begge positioner være vigtige for den formale og materiale dannelse, da de vil være forbundne. Set i et didaktisk perspektiv har Kludernes retning været teaterpædagogisk. Det har været tanken at give et håndværksmæssigt afsæt, for bedre at kunne beherske formen i andre dramaaktiviteter. I et frisættelsesperspektiv vil beherskelsen af et bestemt formsprog potentielt kunne transcendere til

⁴⁰ Efter de græske muser IN Ringsted og Froda 2008

⁴¹ Den formale dannelse

⁴² Alle 3 retninger beskrevet af Bloch IN Bloch 2013

⁴³ Den materiale dannelse

andre formsprog. Dukketeateret spænder i sin egenart over flere musiske fag⁴⁴.

En kritisk refleksion omkring brugen af æstetiske læreprocesser er, at den offentlige sektor i dag er påvirket af en tænkning med rod i den autoritære modernitet⁴⁵. Indførelsen af sociale teknologier og øget regulering er typiske præg. Indførelsen af læreplaner og nationale kanoner kan nævnes som eksempler. Selvom sigtet med den æstetiske dannelse er af emancipatorisk art, kan det ikke udelukkes at æstetikens forførende væsen kunne blive brugt som en social teknologi. At kunstarter og opdragelse med samme også er blevet brugt til at understøtte diktaturers magtbase er heller ikke nogen nyhed. Selvom Danmark ikke er et diktatur, må det i hvert tilfælde give anledning til at pædagogen må reflektere med sin fagprofessionelle autonomi over de dannelsesmæssige formål. Det ville være i modstrid med æstetisk dannelse, at dukketeateret, det forfulgte teater, skulle bidrage til social styring frem for individets frisættelse.

Kritik af analysen

Jeg vil her kritisk forholde mig til analysen og den indsamlede empiri. Det samlede grundlag for empirien er blot 16 dage i en enkelt institution, særligt omkring en enkelt børnegruppe. Derfor bør konklusionerne, jeg forsøger at drage deraf, også tages med forbehold. Jeg har valgt at præsentere empirien i en bearbejdet form, dels for at fremme læsevenligheden, dels som en udvælgelse. Derfor er den observerede praksis naturligvis meget mere sammensat, end empirien giver udtryk for.

Empirien siger ikke noget om, hvornår der *ikke* sker æstetiske læreprocesser, eller hvor meget disse fylder i dagligdagen sammenholdt med andre typer læreprocesser. Fokus i undersøgelsen har været at se på, *om* de foregår, og hvordan de kan forstås som skabelsesprocesser. Dette syn vil naturligt være blind for en mængde andre forklaringsmodeller, samt andre sammenspil og processer. Det må dog ses som en naturlig konsekvens ved sådanne undersøgelser.

Voksenpåvirkningen i alle observationsmåder kan til tider være svær at få øje på, selvom den vil være der. Alene min tilstedeværelse vil påvirke. Derudover kan det ikke udelukkes, at dukkerne, der er anvendt ved stimulus, og Kluderne særligt har fanget børnenes interesse. Det kan heller ikke udelukkes, at børnene er særligt bekendt med dukketeateret pga. de pædagogiske aktiviteter lige netop på denne stue. På trods af min forskerposition kan det ikke udelukkes, at noget empiri bliver tillagt vægt pga. mine forforståelser. Der kan være en fare for, at de fænomener, som jeg tolker som værende animerende handlinger, eller konkrete delelementer af Ross' begreber, ikke tillægges samme betydning af barnet. Det er ikke nødvendigvis i modstrid med hinanden, at barn og voksen

⁴⁴ Hamre 1992

⁴⁵ Gitz-Johansen IN Højlund 2009

læser noget forskelligt ud af situationerne, men det kan sige noget om forskellige oplevelser af fænomenerne. Min deltagelse som instruktør i Kluderne kan også have påvirket dele af mine observationer. Jeg har bevidst valgt at undlade mange didaktiske overvejsler i forbindelse med Kluderne, da positionerne som hhv. forsker og pædagog let kunne forstyrre hinanden. Jeg mener dog, at den samlede empiri, og spredningen i den, alligevel gør, at det har validitet.

Perspektivering

Denne opgaves fokus har været æstetiske skabelsesprocesser i det potentielle rum. For yderligere nuancering vil jeg slutteligt inddrage et par perspektiverende bemærkninger.

Det narrative:

Selve det at beskæftige sig med æstetisk virksomhed er samtidig en måde at skabe sin egen identitet. Kirsten Drotner kalder det ”*at skabe sig – selv*”⁴⁶. Når man arbejder æstetisk skabende, eksperimenterer individet med sig selv, de sociale relationer og verden. Det er historiefortælling ”*a story they tell themselves about themselves*”⁴⁷. Et forskningsprojekt fra Litauen⁴⁸ fremkommer succesfuldt med en metode, der kobler det talte ord med dukker som visualisering. Altså en mulig bro imellem sprog og krop? Børnene i Kluderne vil givetvis have fået en anden opfattelse af dem selv efter forløbet. Individet kan i fiktionens beskyttelse, der synes at have et ekstra led via dukken, eksperimentere med tanker og idéer, der kan være medskabende af identiteten. Det narrative er altid til stede i bearbejdelsen i det potentielle rum og kan være et yderligere potentiale, der kan forløses.

Vilkårene i praksis:

Jeg har belyst en række potentialer, der er til stede i æstetiske læreprocesser med dukker. Kunstarten passer godt ind i arbejdet med læreplanerne. Temaerne alsidig personlig udvikling, sociale kompetencer, natur, kulturelle udtryksformer, sprog samt krop og bevægelse er alle inkluderet i forløbet Kluderne, uden at det var planlagt. Selvom analysen tager udgangspunkt i praksis, er det værd at inddrage lidt problematisering. For det første bliver det svært at skulle formidle æstetiske læreprocesser baseret på en kunst, hvis man ikke behersker den selv, i hvert på et plan hvor man kan lære fra sig. Der er en slags mesterlære⁴⁹ over det at formidle kulturelle udtryksformer, uanset sigtet med det. Der er en generel bevægelse fra håndens arbejde til hovedets,

⁴⁶ Ringsted og Froda 2008 side 26

⁴⁷ Johnsen side 120 IN Storm 2007

⁴⁸ Hamre 2004

⁴⁹ Seidenfaden IN Bloch 2013

hvilket kan gøre det svært at forestille sig, at pædagogers håndværksmæssige kunnen bliver opøvet. Eksempelvis er musiske fag blevet nedprioriteret i den nye pædagoguddannelse⁵⁰. Det kan gøre at en smal kunstart som dukketeater ikke bliver udfoldet.

Det at forske i egen praksis kan givetvis være med til at udvikle den. Hvis den pædagogiske profession vidensproducerer metodisk, fx via forskning i praksis, vil dette kunne skabe bund for en stærkere teoridannelse i faget⁵¹. Jo mere viden pædagoger selv ”ejer”, jo stærkere vil de stå. Dette både som profession, i den offentlige debat og som medforfatter af velfærdsstaten. Det er dog samtidig svært at udfolde i en presset hverdag, som pædagogen selv er en aktiv del af. Det kan meget vel blive et spørgsmål om ressourcer. Det er samtidig en vanskelig øvelse at forholde sig til egen praksis uden samtidigt at være præget af den. Faget har ikke en lang akademisk tradition, hvorved sådanne nye vidensformer kan være længe om at rodfæste sig på et professionsplan.

Konklusion

Ud fra min analyse af empirien, sammenholdt med forskning og diskussion af samme har jeg forsøgt at svare på problemformuleringen:

Har dukketeater rod i børns egen leg?

For at starte med underspørgsmålet så må det enkelte svar være: at ja dukketeateret har rod i børns egen leg. Hvis man følger Hamres forskningspointe til dørs, så har animationsteateret rod i selve menneskeheden, en slags oprindelighedens teater. Min empiri har vist, at der kunne observeres mange handlinger, både med og uden stimulus, der kan kategoriseres som animerende, samt en række andre handlinger, der kan kategoriseres som beslægtet hermed. Børnene påvirkes givetvis af omstændighederne omkring dem, herunder om der er et miljø, der fremmer denne type af leg og æstetisk produktion. Men denne besjæling af objekter fandtes i så bred en form og så mange retninger, at jeg vil hævde, at de også kan findes hos andre børn i andre situationer. I teaterforløbet var der fx i de improvisatoriske øvelser en legende tilgang, som også var barnets egen.

Hvilke potentialer kan dukketeater have som pædagogisk redskab til æstetisk dannelse?

I opgaven har jeg forsøgt at svare på spørgsmålet ved at analysere de æstetiske produktionsprocesser via Malcolm Ross’ model og det potentielle rum. Det lader til, at æstetiske læreprocesser og bearbejdnings i det potentielle rum foregår en hel del i børns egen leg. Det er for

⁵⁰ Ucc.dk

⁵¹ Jacobsen

mig det mest overaskende fund. Med Ross' teori kan det ses, at børn ved egen kraft og handletrang agerer i en dynamisk skabelse med både medie, håndværk, fantasi, sansning, leg, indre billeder og kreativitet. Hamre fremhæver i sin ph.d. at legen er nært beslægtet med kunstformen. Arbejdet med en kunstform kan kvalificere børns udtryk på en æstetisk måde. Et andet potentiale for dukketeateret er kunstformens appel til børn. Den formale dannelse, altså dukketeaterets potentialer som middel, kan måske bedst illustreres ved begrebet overgangsobjekt. Jeg finder, at dukken står som en materialisering af det potentielle rum, et beskyttet fysisk og dog fiktivt møde imellem verdener med en stærk symbolsk kapital ombord. Med dette in mente er potentialet meget stort. Som et dramapædagogisk middel til formal dannelse, synes kun fantasien at sætte grænserne. Min tese var at æstetisk dannelse er at blive opdraget til æstetisk igennem æstetiske læreprocesser. Empiren og analysen viser at den formale dannelse finder sted. Kunstformen transcenderer også flere fag og kan derved skabe bro til andre kunstarter.

Hvordan kan pædagoger arbejde metodisk med dukketeater i praktiske forløb?

Jeg har i min undersøgelse og analyse formuleret et bud på en organiseringsform for brugen af dukketeater i praktiske forløb. Det baserer sig på en trinopdeling af processen. Disse trin er improvisationer, karakter og formsprogsarbejde, udfordringer og forestilling. Alle trin har indbyggede indtryk-til-udtryk processer. Formen er baseret på egen erfaring og sammenspillet med "Kluderne". Et trin, som måske ikke fremgår tydeligt, er de parallelle lege med Poul og Geo som foregik imellem Kludernes sessioner. I retrospekt kan jeg se, at disse lege står i dialektisk sammenspil med teaterprocessen, måske som et potentielt rum for bearbejdelse af samme. I min diskussion påpeger jeg, at pædagogens egen håndværksmæssige kunnen ikke er uvæsentlig i sådanne former. Jeg påpeger også, at denne pædagogiske metode havde til hensigt at arbejde med en kunstform, alene fordi det gav mening i sig selv og dermed medvirkede til æstetisk dannelse. Det bærende princip har været at knytte forbindelse imellem børns egen leg og arbejdet med dukketeateret. Dette i en erkendelse af legen som *det* skabende rum. Ross' model for undervisning i kunsthøgskolen har fungeret som teoretisk blik på processen for at sikre alle de elementers tilstedeværelse. Disse pointer kan tjene som didaktiske overvejsler i tilrettelæggelse og udførelsen af æstetiske læreprocesser med dukker. De kan kort resumeres til: rummelige skabelsesprocesser, en stærk forbindelse til leg, som kvalificeres af den vidende "mester".

Litteraturliste

- Andersen; Rudi Dorte, ”*se, min sutsko er en sur gammel dame*” IN Bloch; Anne & Sundorph (Red): (2013) Musik og drama – pædagogisk arbejde med forskellige målgrupper, 1. udgave, **Varius forlag**
- Austring; Benny D. & Sørensen Merete: (2006), *Æstetik og læring – grundbog om æstetiske læreprocesser*, 1.udgave **Hans Reitzels forlag**, København
- Bloch; Anne & Sundorph (Red): (2013) *Musik og drama – pædagogisk arbejde med forskellige målgrupper*, 1. udgave, **Varius forlag**
- Brinkkjær; Ulf & Høyen; Marianne: (2011) *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*, 1. udgave, **Hans Reitzels forlag**, København
- Brinkmann; Svend & Tanggaard; Lene (red): (2010) *Kvalitative metoder – en grundbog*, 1.udgave, **Hans Reitzels forlag**, København
- Edlev; Thomas Lasse: (2004),*Natur og miljø i pædagogisk arbejde*, 1.udgave 3.oplag, **Munksgaard Danmark**, København
- Hamre; Ida: (1992) *Animationsteater som kunst og som led i æstetisk udvikling og opdragelse – ph.d. afhandling*, 1.udgave, **Danmarks lærerhøjskole**
- Hamre; Ida: (2003) *Marionet og menneske – animations teater – billedteater*, 2. udgave, **Drama**
- Hamre; Ida: (2004) *Tværæstetisk læring – undervisning i og med animationsteater*, 1. udgave, **Danmarks pædagogiske universitets forlag**
- Jacobsen; Bo M.fl.:(1999), *Videnskabsteori*, 2. udgave, **Gyldendal**, København
- Johnsen; Helle, ”*Æstetiske læreprocesser i børnehøjde*” IN Storm; Bjarnhof Pernille (Red): (2007) *Dansk, Kultur og Kommunikation for pædagoger*, 1.udgave, **Frydenlund**, København
- Fredens, Kirsten, ”*Musikken i læreplanerne*” IN Kirk; Elsebeth: (2007), *Musik og pædagogik*, 2. udgave, **Forlaget Modtryk**
- Johansen –Gitz Thomas , ”*Barndommens modernisering, om den autoritære modernitets genkomst*” IN Højlund Susanne (red.): (2009) *Barndommens organisering – i et dansk daginstitutionsperspektiv*, 1 udgave, **Roskilde Universitetsforlag**
- Ringsted; Suzanne & Froda Jesper: (2008) *Plant et værksted- Grundbog om æstetisk-skabende virksomhed*, 3.udgave, **Hans Reitzels forlag**, København
- Schousboe; Ivy, ”*Legens betydning for børns udvikling*” IN Cecchin; Daniela: (2015), *Barndomspædagogik i dagtilbud*, 1. udgave, **Akademisk forlag**, København
- Seidenfaden; Henrik, ”*Musik som socialpædagogisk metode i fritids- og ungdomsklubber*” IN Bloch; Anne & Sundorph (Red): (2013) Musik og drama – pædagogisk arbejde med forskellige målgrupper, 1. udgave, **Varius forlag**
- Smith; Keri: (2007), *The Guerilla Art Kit*, 1.Udgave, **Princeton architectural press**, New York

Aagerup; Lars: (2015) *Pædagogens undersøgelsesmetoder*, 1. udgave, **Hans Reitzels forlag**, København

Sekundær litteratur

Buhl; Mie & Flensborg; Ingelise: (2011) *Visuel Kulturpædagogik*, 1. udgave, **Hans Reitzels forlag**, København

Johnstone, Keith: (1987) *Impro – improvisation og teater*, 1. Udgave 11 oplag, **Hans Reitzels forlag**, København

Poulsgaard; Kirsten & Liberg; Ulla: (2012) *Forskning i pædagogisk praksis*, 1.udgave, **Akademisk forlag**

Himmelstrup, Kristian: (2013), *Kulturformidling – grundbog i kulturens former og institutioner*, 1.udgave, **Hans Reitzels forlag**, København

Internet

<http://pædagoghistorie.dk/> dato: 29/11 2016

<https://ucc.dk/> dato: 5/1 2017