
Indholdsfortegnelse

1. del - Prolog	1
1.1. Forord	1
1.2. Indledning.....	1
1.3. Problemformulering	2
1.4. Emneafgrænsning	2
1.5. Projektbygning og metodevalg.....	3
1.6. Sammenfatning.....	5
2. del - Mobning	5
2.1. Begrebsafklaring	5
2.2. Sammenfatning.....	7
3. del - Bag om håndbogen	7
3.1. Drama	7
3.2. Freytags pyramide	8
3.3. Neelands’ dramapædagogik	10
3.4. Dramapædagogik bygger på relationer	11
3.5. Eksempler på praksis.....	13
3.6. Sammenfatning.....	16
4. del - Bag om børnebogen	16
4.1. <i>Lille RaSSmine har mavepine</i>	17
4.2. Berettermodellen	19
4.3. Sammenfatning.....	20
5. del - Pædagogens kompetencer	21
5.1. Kompetencekrav.....	21
5.2. Sammenfatning.....	24
6. del - Epilog	24
6.1. Konklusion	24
6.2. Perspektivering.....	25
Litteratur	27
Bilag 1 - RaSSmines mavepine	29
Bilag 2 - Lille RaSSmine har mavepine	31

1. del - Prolog

1.1. Forord

”Én gang til moster Gitte!” Min niece ser på mig med store ivrige øjne. Jeg nikker smilende til hende og ser rundt i stuen. Juletræet står smukt med lys på, og gaverne, som lå under træet, er delt ud. Der er aktivitet rundt i stuen, hvor familien er i gang med at beundre og benytte egne og andres julegaver.

”Én gang til moster Gitte!” Hun kræver med iver en tredje gennemlæsning af hendes julegave: *Lange Peter Madsen*, som er skrevet af Halfdan Rasmussen. Det er tydeligt, at hun allerede ved første gennemlæsning fandt sit yndlingsrim, og jeg fornemmer, at hun spændt venter på, at Peter igen skal møde sin veninde Oda, som kommer med en pose soda. Hun ler lige så højt tredje gang, som hun gør første gang.

Jeg mindes min egen barndom, hvor jeg fik læst *Lange Peter Madsen* højt. Jeg husker, at jeg også lo højt over rimene, som hun gør. Min mor har fortalt, at da hun var barn, morede hun sig også over bogen. Halfdan Rasmussen¹ udgav den lange bog om Peter Madsen i 1950, og den har derfor haft underholdningsværdi i tre generationer.

Jeg har i et stykke tid været klar over, at mit bachelorprojekt skal omhandle forebyggelse af mobning ved hjælp af drama, og derudover vil jeg skrive en børnebog. Da min niece kræver en tredje gennemlæsning med samme entusiasme og iver, bliver jeg klar over, at børnebogen skal skrives på rim. Jeg bliver nysgerrig efter at vide mere om børn og rim, og om hvorledes disse to kan forenes med drama i et magisk rum.

1.2. Indledning

Peter Madsen får sin egen højde tilbage samme dag, som han er endt i Olines vridemaskine. Dog oplever han denne dag, at seks personer, som han kender, ikke vil vide af ham. Peters oplevelse kan muligvis ikke kategoriseres som mobning, men ét er sikkert: Peter bliver ked af det.

Eva Larsson² skriver, at *sjælelig ødelæggelse* er mobningens virkning på mennesket. Hendes erfaring er, at hvor der er mennesker, som befinder sig i grupper over en længere periode, findes der mobning. Voksne, som arbejder med mennesker, bør derfor antage, at der

¹ Halfdan Rasmussen (1915-2002) dansk forfatter.

² Eva Larsson arbejder som lærer i Sverige og har skrevet bogen *Mobningens psykologi*.

forekommer sporadisk eller kontinuerlig mobning (Larsson 2002). Pædagoger i en børnehave bør således gå ud fra, at hvis der ikke allerede forekommer mobning, så er der stor sandsynlighed for, at det vil komme.

I guiden om pædagogiske læreplaner³, serviceloven⁴ og børnekonventionen⁵ skrives, at voksne skal sikre børnenes trivsel, udvikling og værdighed. Når børn udsættes for mobning, må deres trivsel, udvikling og værdighed være i fare, og det må derfor være blandt børnehavepædagogernes arbejdsopgaver at forebygge mobning.

I guiden om pædagogiske læreplaner skrives, at børnene skal have mulighed for at udtrykke sig kulturelt, og at øget bevidsthed kan støtte børnenes naturlige udvikling⁶. Drama og fortælling kan være effektive pædagogiske redskaber i arbejdet med at forebygge mobning og bevidstgøre børnene om social ansvarlighed, hvilket bringer mig til at stille følgende spørgsmål:

1.3. Problemformulering

Hvordan kan pædagoger arbejde med drama og fortælling for at øge bevidstheden om mobningsproblematikken hos de ældste børnehavebørn?

1.4. Emneafgrænsning

Projektets tilgang til mobning er forebyggelse heraf, og motivationen herfor er, at det er bedre at forebygge frem for at behandle.

Tilgangen til dramadelen er procesorienteret dramapædagogik, og der er udarbejdet en håndbog, som indeholder forslag til et dramapædagogisk forløb, som pædagoger kan arbejde ud fra. Motivationen for at benytte denne form for drama er min egen personlige interesse i dramapædagogik, og jeg har endvidere lyst til at udvikle egne kompetencer inden for denne pædagogik.

Tilgangen til fortællingen er en farverig børnebog, som er skrevet på rim. Den skal læses højt af pædagogen, og den danner udgangspunkt for det dramapædagogiske forløb. Motivationen til at forfatte en børnebog er, at jeg personligt holder af skønlitteratur. Jeg holder af at læse det selv, og det er mig en sand fornøjelse at læse det højt for og sammen med børn. Ligeledes vil jeg afprøve og udvikle egne kompetencer til at forfatte en børnebog uden

³ Ministeriet for familie- og forbrugeranliggender (2004).

⁴ Serviceloven § 8a (Breinholt og Christiansen 2005).

⁵ <http://www.boerneraadet.dk/sw193.asp>

⁶ Ministeriet for familie- og forbrugeranliggender (2004).

at gå i detaljer med det tekniske arbejde angående opbygningen af vers, rytme og rim. Jeg har dog benyttet Berettermodellen, som uddybes i 4. del, til at strukturere fortællingen.

Børnehavepædagoger er målgruppen for projektet, da jeg tror, at forebyggelse af mobning i børnehaver kan gøre en stor forskel for samfundets mobningsproblemer. De ældste børnehavebørn er målgruppen i børnehaven, da disse børn har den bedst udviklede evne til at skifte perspektiv, hvilket kan være en fordel i arbejdet med dramapædagogik. Ligeledes er disse børn rollemodeller for de resterende børnehavebørn, og de kan derfor være medvirkende til at opfordre til god social ansvarlighed.

1.5. Projektopbygning og metodevalg

Projektet består af tre skriftlige dele og en praktisk del. Den praktiske del er gennemført i en børnehave med de ældste børnehavebørn, hvor håndbogens 3 scenarier er afprøvet. De skriftlige dele består af en børnebog ved navn *Lille RaSSmine har mavepine*, en håndbog ved navn *RaSSmines mavepine* samt nærværende rapport.

Rapporten redegør for nogle af de valg og metoder, som ligger til grund for børnebogen og håndbogen, og den er opbygget i 6 dele:

1. del Denne del indeholder rapportens indledende fase, hvor problemstillingen præsenteres. Halfdan Rasmussen nævnes i forordet for at beskrive inspirationen til at forfatte børnebogen på rim. Eva Larsson er refereret i indledningen for at belyse mobningens ødelæggende virkning på mennesket. Endvidere er pædagogiske læreplaner, serviceloven og børnekonventionen nævnt i indledningen for blandt andet at fastslå, at der indirekte er lovgivet mod mobning.
2. del En begrebsafklaring af mobning udgør denne del, da det er nødvendigt at have en forståelse for, hvad mobning indebærer, når der skal arbejdes pædagogisk med forebyggelse heraf. Eva Larsson, Helle Høiby⁷, Helle Rabøl Hansen og Birk Christensens⁸ bøger er inspirationskilder til 2. del.
3. del Denne del skildrer i 5 afsnit baggrunden for håndbogen *RaSSmines mavepine*. Da dramafaget er en stor del af projektet, indledes 3. del med en afklaring af begrebet *drama*, og Kari Mjaaland Heggstad⁹, Aud Berggraf Sæbø¹⁰ og Peter Flugstads¹¹

⁷ Helle Høiby er cand.pæd.psyk og arbejder blandt andet med rådgivning om mobning.

⁸ Helle Rabøl Hansen og Birk Christensen er medarbejdere i organisationen Børns Vilkår.

⁹ Kari Mjaaland Heggstad arbejder med drama på en højskole i Bergen og har udgivet et antal af bøger om emnet.

¹⁰ Aud Berggraf Sæbø er højskolelektor i drama ved Stavanger Lærerhøjskole.

¹¹ Peter Flugstad er pensioneret højskolelektor ved Stavanger Lærerhøjskole.

litteratur danner udgangspunkt herfor. Gustav Freytags¹² pyramide præsenteres i det 2. afsnit, da håndbogens beskrevne dramapædagogiske forløb er struktureret herefter.

Dette afsnit er skrevet med inspiration fra en internetadresse. Det 3. afsnit indeholder en redegørelse af Jonothan Neelands’¹³ dramapædagogik, da det dramapædagogiske forløb tager udgangspunkt heri. Jonothan Neelands, Daniel N. Stern¹⁴, Kirsten Due Kjeldsen¹⁵ og Jackie Mørch Wrigleys¹⁶ litteratur har inspireret til dette afsnit. Det 4. afsnit omhandler relationer, og Jytte Birk Sørensens¹⁷ bog om Marte Meo-metodens fem overordnede principper redegøres for heri, da de ligger til grund for dramapædagogikken i den gennemførte praksis. Derudover er Bent Madsen¹⁸ benyttet til at se nærmere på relationspædagogikken i dette afsnit. For at skabe en forståelse for, hvordan teorien er benyttet i praksis, indeholder det 5. afsnit eksempler fra den gennemførte praksis.

4. del Det 1. afsnit uddyber nogle valg, som ligger til grund for børnebogen *Lille RaSSmine har mavepine*. Eva Larssons teori om mobning benyttes til at understøtte nogle af valgene. Børnebogens struktur er som nævnt opbygget efter Berettermodellen, som uddybes i det 2. afsnit. To internetadresser, Karin Flensborg¹⁹ og Kirsten Thonsgaard²⁰ har været inspiration til forfattelsen af dette afsnit.
5. del Denne del skildrer de kompetencer, pædagogen må besidde for at arbejde pædagogisk med drama og fortælling. Håndbogen beskriver ikke, hvilke kompetencer pædagogen må besidde for at arbejde med dramapædagogik, da der således kan være risiko for at skræmme en eventuelt usikker pædagog væk. *Pædagogers kompetenceprofil* og Kirsten Due Kjeldsen og Jackie Mørch Wrigleys arbejdsrapport *Den magiske stok* har dannet inspiration til denne del. Supervision bliver nævnt i slutningen af afsnittet, og Birthe Bøhms²¹ skrift om supervision har givet inspiration hertil.

¹² Gustav Freytag (1816-1895) tysk forfatter.

¹³ Jonothan Neelands er lektor i drama og kultur ved Institute of Education Warwick University i England.

¹⁴ Daniel N. Stern er psykoanalytiker og udviklingspsykolog.

¹⁵ Kirsten Due Kjeldsen er cand.mag. med hovedfag i dramaturgi og arbejder som seminarielektor ved Jydsk Pædagog-Seminarium.

¹⁶ Jackie Mørch Wrigley er dip.ed. med liniefag i drama og arbejder som lektor på Jydsk Pædagog-Seminarium.

¹⁷ Jytte Birk Sørensen er cand.scient soc.psyk og lektor.

¹⁸ Bent Madsen er cand.pæd. i pædagogik og lektor ved CVU Storkøbenhavn.

¹⁹ Karin Flensborg er seminarielektor ved Jydsk Pædagog-Seminarium, foredragsholder og fortæller.

²⁰ Kirsten Thonsgaard er mag.art., dramaturg, forfatter og fortæller.

²¹ Birthe Bøhm er lektor ved Holstebro Pædagogseminarium.

6. del Her konkluderes på problemformuleringen, og Eva Larsson, Jonothan Neelands og Marte Meo-metoden nævnes. En perspektivering følger, og undertegnedes afsluttende bemærkning afrunder.

Afslutningsvis følger en litteraturliste og to bilag. Bilag 1 indeholder en gennemgang af det dramapædagogiske forløb *RaSSmines mavepine* ud fra nogle dramatiske begreber, som er nævnt i afsnittet *drama*. Bilag 2 indeholder nummererede vers fra børnebogen *Lille RaSSmine har mavepine*, da 4. del refererer til versenes numre.

1.6. Sammenfatning

Rapportens indledende fase er nået afslutningen. Emnet er præsenteret, problemformuleringen er fremsat og valg af teoretikere og metoder er nævnt.

I den kommende del af rapporten ses nærmere på begrebet *mobning*.

2. del - Mobning

I arbejdet med at forebygge mobning er det nødvendigt at have forståelse for, hvad mobning indebærer, hvorfor 2. del indeholder et udsnit af mobningens komplicerede størrelse.

2.1. Begrebsafklaring

Dette afsnit er forfattet med inspiration fra Helle Rabøl Hansen og Birk Christensens bog *Mobbeland*, Helle Høibys bog *Ikke mere mobning* og Eva Larssons bog *Mobningens psykologi*.

Helle Rabøl Hansen og Birk Christensen skriver, at begrebet *mobning* stammer fra det engelske ord *mob*, hvilket betyder en bande. Forfatterne definerer mobning således:

Mobning er en gruppes systematiske forfølgelse eller udelukkelse af en enkelt person, på et sted hvor denne person er ”tvunget” til at opholde sig (Hansen og Christensen 2003, s. 11).

Helle Høiby gør rede for gråzonen mellem mobning og drilleri. Hun skriver om drilleri, at det er knapt så ondskabsfuldt og vedvarende som mobning, men at det kan være ubehageligt. Forfatteren gør rede for, at mobning starter som drilleri, og at mobning ikke er en konflikt

men et overgreb. Høiby beskriver mobbeofrene, mobberne, medløberne og det tavse flertal som følger:

Mobbeofrene kan være forsigtige, følsomme og stiltfærdige børn, som er en smule mere ængstelige og usikre end børn i almindelighed.

Mobberne er dem, som står i spidsen for og planlægger de ondsksfulde handlinger. Høiby skriver, at den voksne skal lære børnene, hvordan de skal omgås mennesker uden at overskride deres grænser og uden at dominere. Eva Larsson skriver, at mobning er fremkaldt af aggressivitet, og for mobberen er målet at skade og ydmyge mobbeofferet gennem undertrykkelse, forfølgelse og udstødelse (Larsson 2002).

Medløberne er de passive mobbere, og de tager ikke selv initiativ til mobningen. De er bange for at blive mobberens næste mobbeofre, og derfor følger de mobberen.

Det tavse flertal er ikke aktive deltagere i mobningen. De er tilskuere og vidner, og de tør ikke hjælpe, da de er bange for at blive de næste mobbeofre (Høiby 2002).

Hansen og Christensens definition beskriver, at mobning er en *gruppes* systematiske forfølgelse eller udelukkelse af en enkelt person. Gruppen består af mobberen og medløberne. Det tavse flertal er ifølge Høiby ikke aktivt deltagende i mobningen. Det er dog min mening, at det tavse flertal også er mobbere. Alle mennesker, som ikke aktivt griber ind over for dette overgreb, tager del i mobningen. Den, der tier, samtykker. Vi er alle med til at mobbe på tidspunkter i vores liv. Nogle gange har vi styrke til at hjælpe et mobbeoffer, og andre gange vælger vi at ignorere overgrebet. Det kan forekomme i pædagogiske sammenhænge, at vi ser igennem fingre med mobning og ligeledes i vores private sfære. Eva Larsson skriver, at når mennesker er grusomme mod hinanden eller bliver tvunget til at lide, har der altid været en voksen i nærheden, som ikke har påtaget sig sit ansvar (Larsson 2002).

Hvis der skal skabes bevidsthed om afskaffelsen af mobning, må vi også tage det fulde ansvar, når mennesker omkring os lider. Derfor vil jeg uddybe Hansen og Christensens definition med min egen tilføjelse:

Mobning er en gruppes systematiske forfølgelse eller udelukkelse af en enkelt person, på et sted hvor denne person er ”tvunget” til at opholde sig (Hansen og Christensen 2003, s. 11). Gruppen, der mobber, består af personer, som ikke aktivt hjælper mobbeofferet.

2.2. Sammenfatning

Mobning er et socialt fænomen, som forekommer i grupper, og alle mennesker, som ikke reagerer til fordel for mobbeofferet, tager del i mobningen. I pædagogisk arbejde med at forebygge mobning må pædagogen lære børnene social ansvarlighed, så de hjælper mobbeofferet frem for at deltage i mobningen.

Dramapædagogik kan være en metode til at arbejde med børnenes bevidsthed om social ansvarlighed, og håndbogen *RaSSmines mavepine* er udformet til dette formål.

<h2>3. del - Bag om håndbogen</h2>

Denne del beskriver nogle af de valg og metoder, som ligger til grund for håndbogen. Først præsenteres dramafaget, hvorefter Gustav Freytags pyramide følger. Jonothan Neelands’ dramapædagogik og Marte Meo-metodens fem overordnede principper bliver herefter redegjort for. Afslutningsvis følger eksempler fra den gennemførte praksis for at skabe en indsigt i, hvordan teorien er brugt i praksis.

3.1. Drama

Dette afsnit redegør for begrebet *drama*, og det er forfattet med inspiration fra primært Aud Berggraf Sæbø og Peter Flugstads bog *Drama i barnehagen*, men Kari Mjaaland Heggstads bog *7 veier til drama* har også været inspirationskilde.

Sæbø og Flugstad skriver, at drama kommer af det græske ord *dromena* (Sæbø og Flugstad 1994). Heggstad redegør for, at den græske betegnelse betyder noget, der fremstilles - en handling. Forfatteren skriver, at drama kan knyttes til det græske ord *theatron* - teater, som betyder skueplads, og ifølge Heggstad bliver drama derfor til de handlinger, som fremstilles på skuepladsen (Heggstad 1998).

Sæbø og Flugstad beskriver, at det centrale i arbejdet med drama er fiktionen, og at fiktionen er et stykke af virkeligheden, som repræsenteres og udforskes. Der skal være en fiktion til stede, for at det er drama. Kernen i drama er selve det at agere eller det at lade som om. Ved at gå ud over her-og-nu-situationen og ved hjælp af fantasi og indlevelse leger pædagogerne og børnene, at de er et andet sted og er andre figurer eller lignende.

Forfatterne skriver, at grundelementerne i den dramatiske fiktion er *figur, fabel, tid og rum*. Når der arbejdes med spil og strukturering af spil, benyttes ligeledes en række dramatiske virkemidler, som hjælper deltagerne til at holde koncentrationen. De vigtigste dramatiske virkemidler er *spænding, kontrast, symboler, ritualer og rytme*. Samspelet mellem grundelementerne og virkemidlerne gør, at den dramatiske fiktion får liv. Grundelementerne og virkemidlerne påvirkes af dramaturgiske valg (målsætningen), som udgøres af *tolkning, fokus, vendepunkt, stil og fortællerform*. (Disse elementer omtales nærmere i bilag 1, hvor det dramapædagogiske forløb *RaSSmines mavepine* gennemgås).

Sæbø og Flugstad skriver, at disse grundelementer, dramatiske virkemidler og dramaturgiske valg altid er til stede enten implicit eller eksplicit, og de giver spillet og fiktionen en æstetisk form. Forfatterne redegør for, at drama som æstetisk fag giver mulighed for at opleve og udtrykke sig gennem sanserne. De skriver endvidere, at æstetik i pædagogisk sammenhæng er opnåelse af erkendelse gennem den kreative proces og det kunstneriske udtryk. Æstetiske aktiviteter giver børnene mulighed for at bearbejde og udforske indtryk og oplevelser ud fra egne forudsætninger og forestillinger (Sæbø og Flugstad 1994).

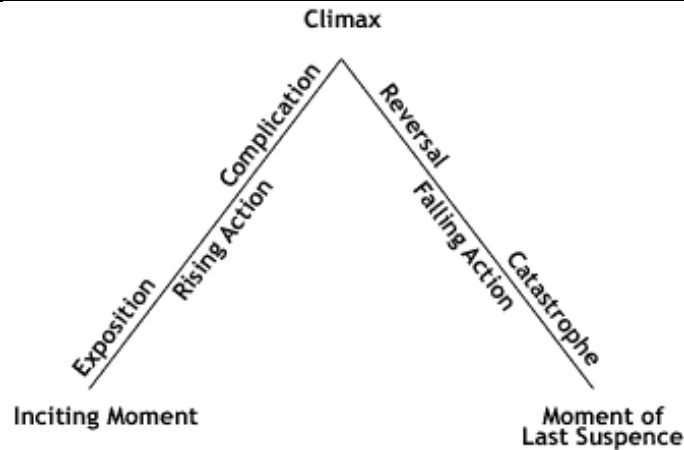
Drama er belyst som et fag indeholdende blandt andet fiktion, handling, æstetik og strukturering af spillet og fiktionen. I udarbejdelsen af det dramapædagogiske forløb har jeg haft Gustav Freytags pyramide i tankerne for at skabe struktur.

3.2. Freytags pyramide

Dette afsnit er skrevet med inspiration fra en internetadresse²².

Gustav Freytag udarbejdede nedenstående grafiske præsentation af tragediens struktur. Denne dramaturgiske model hjælper til at strukturere et dramapædagogisk forløb, så det indeholder progression og dramatisk intensitet.

²² <http://www.hum.aau.dk/~scharfe/narratology/freytag.htm>



Figur 1. Freytags pyramide²³.

Modellen viser, hvordan spændingen bygges op og ender i et klimaks, hvorefter spændingen dalende ender i en slutning. Det dramapædagogiske forløbs enkelte dele vil ikke blive gennemgået ud fra modellen, det er kun klimakset, som bliver beskrevet.

2. scenario: *Statuer* er klimakset i dette scenario. Statuerne tager udgangspunkt i børnenes tegninger, og børnene bestemmer, hvilke situationer, der skal modelleres. Børnene deltager ivrigt ved at komme med både verbale og nonverbale forslag til, hvordan jeg skal modellere statuerne. Børnene iagttager modelleringen på afstand, hvilket giver dem et perspektiv på situationen.
3. scenario: Her er klimakset, da RaSSmine (jeg agerer som RaSSmine) tavs løber ud ad døren. Børnene reagerer ved at løbe efter mig, og da de finder mig stående uden for døren, tager de mine hænder og fører mig ind i lokalet igen. RaSSmines reaktion gør indtryk på dem, og de har adskillige forslag til at modellere statuerne, som viser RaSSmines tanker og følelser.

Dramakonventionerne *statuer* og *lærer-i-rolle* er klimakset i de to scenarier, og de er begge beskrevet af Jonathan Neelands. Neelands' dramapædagogik giver en forståelse for, hvordan deltagerne i et dramapædagogisk forløb opnår erkendelse.

²³ <http://www.hum.aau.dk/~scharfe/narratology/freytag.htm>

3.3. Neelands’ dramapædagogik

Dette afsnit er forfattet med inspiration fra Jonothan Neelands’ bog *Drama i praksis – teori, idéer og metoder*, Kirsten Due Kjeldsen og Jackie Mørch Wrigleys arbejdsrapport *Den magiske stok* og Daniel N. Sterns bog *Spædbarnets interpersonelle verden*.

Jonothan Neelands’ tilgang til drama er socialt engageret dramapædagogik. Processen i et dramapædagogisk forløb er målet i sig selv, og denne æstetiske erkendelsesproces udvikler indsigt i menneskers handlingsmotive, erfaringer og oplevelser. Dramapædagogikken har fokus på dialogen, og herigennem arbejder pædagogen med børnenes dannelsesproces i skabelsen af social ansvarlighed.

Neelands beskriver i bogen en række dramakonventioner, som kan hjælpe til at holde fokus på både et tema og den kunstneriske udfoldelse. Dramakonventionerne kan igennem samarbejde og kreativitet bruges til at skabe mening i det dramapædagogiske forløb. Det er ikke Neelands, som har opfundet dramakonventionerne. De er kendt fra andre teoretikere, dramapædagogiske traditioner og skuespillerteknikker. Neelands har dog formået at strukturere og analysere dramakonventionerne i en let tilgængelig opslagsbog.

Neelands skriver, at ”...teater opfylder et grundlæggende menneskeligt behov for at symbolisere verden gennem kunst” (Neelands 2000, s. 7). Vi mennesker har således brug for at udtrykke os æstetisk. Som beskrevet i afsnittet om *drama*, er kernen i faget det at agere eller at lade som om. Ifølge Kirsten Due Kjeldsen og Jackie Mørch Wrigley udtrykker Neelands det på følgende måde:

You step into another person’s shoes and see things from his point of view (Kjeldsen og Wrigley 2003, s. 16).

Deltagerne bliver trænet i at skifte perspektiv. Når de på denne måde skal bevæge sig ind og ud af fiktionen, opstår der et dialektisk forhold mellem fiktion og virkelighed. Kjeldsen og Wrigley skriver, at fiktionen og virkeligheden har ét tilfælles: De består af deltagere, som benytter deres krop, følelser og intellekt. Derudover har deltagerne erfaringer, som bliver aktiveret, når de skal agere i rollerne. At erfaringen aktiveres, gør det muligt, at deltagerne kan træde ind i ”almindelige” roller (Kjeldsen og Wrigley 2003). For at skabe en forståelse for dette vil jeg inddrage Daniel N. Sterns teori om selvet. Stern mener, at mennesket

organiserer og strukturerer deres oplevelser af selvet i samspil med andre i RIG'er²⁴ (Stern 2000). Når deltageren i fiktionen skal agere i en rolle, aktiveres viden, følelser og kropsudtryk fra RIG'en. Relationerne til de andre deltagere og det at agere i rollen vil give deltageren ny indsigt i og viden om temaet. Denne nytilegnede indsigt og viden vil deltageren organisere og strukturere i dens RIG, og det bliver muligt at hente denne viden frem til en fremtidig situation. Ligeledes bliver den nytilegnede indsigt og viden gjort til genstand for analyse, overvejelser og erkendelse i fasen, hvor den organiseres og struktureres. Deltagerne opnår på denne måde nye erfaringer og erkendelser via krop, følelse og intellekt. Kjeldsen og Wrigley skriver, at der i dette dialektiske forhold konstant skabes ny viden til roller og situationer i det videre dramapædagogiske forløb (Kjeldsen og Wrigley 2003). Det dialektiske forhold mellem fiktion og virkelighed, som deltagerne bevæger sig i, fremmer således erkendelsen.

Neelands' socialt engagerede dramapædagogik er en sjov og interessant måde at arbejde med børnenes dannelses- og læreproces på. Dramakonventionerne skaber interesse og nysgerrighed, og børnene bliver motiveret, da det er spændende at finde ud af, hvad forløbet efterfølgende byder på. Pædagogen bør etablere en tryk atmosfære i det dramapædagogiske forløb, så børnenes læringsproces optimeres. Da dramapædagogik bygger på relationer, må pædagogen have fokus på, om denne indgår i anerkendende relationer til børnene, da denne relationstype kan være medvirkende til at skabe en tryk atmosfære.

3.4. Dramapædagogik bygger på relationer

Til udarbejdelsen af dette afsnit er fundet inspiration i Jytte Birk Sørensens bog *Marte Meo metodens teori og praksis* og Bent Madsens bog *Social pædagogik – Integration og inklusion i det moderne samfund*.

Begrebsafklaringen i 2. del beskriver, at mobning forekommer i sociale situationer, som derfor ligeledes bygger på relationer. For at forebyggelsen af mobning kan forekomme i en børnehave, må pædagogerne arbejde konstruktivt med relationer. Pædagogen må have fokus på relationerne både i det dramapædagogiske forløb og i hverdagen. Marte Meo-metodens fem overordnede principper kan være et godt pædagogisk redskab såvel i hverdagen som i dramapædagogikken. Inden denne metode uddybes, belyses relationspædagogikken ved hjælp af Bent Madsen.

²⁴ Betegnelsen RIG er en forkortelse af Repræsentationer af Generaliserede Interaktioner (Stern 2000, s. 16).

Bent Madsen forklarer, at det kan være vanskeligt at beskrive, hvad der er indhold, metode og mål i relationspædagogik. Han skriver, at det er i selve mødet med barnet, at indholdet og retningen i pædagogikken defineres. Således er relationspædagogik en individuel pædagogik, som tilpasses det enkelte barns behov. Relationspædagogik er et udtryk for den mening og betydning, pædagogen tillægger kontakten og interaktionen. Det er pædagogens kommunikative kompetencer, der vægtes højt, da nærhed, indlevelse og gensidig forståelse er det meningsfulde i relationen. Pædagogens personlighed er nært knyttet til denne pædagogik, da de nære og tætte relationer forudsætter, at pædagogen besidder kompetencer til nærvær, tilstedeværelse og involvering (Madsen 2005). Relationspædagogik kræver, at pædagogen besidder adskillige kompetencer, hvilket bliver beskrevet nærmere i rapportens 5. del.

Problematikken, som Bent Madsen rejser angående vanskeligheden ved at definere indhold, metode og mål, kan overvindes ved hjælp af Marte Meo-metoden. Marte Meo-metoden er en psykologisk metode, som er brugbar i pædagogisk praksis blandt andet på grund af dens konkrete formulering om pædagogens adfærd. Marte Meo er mere end en metode, det er ligeledes et menneskesyn, hvor ligeværdighed, gensidighed og anerkendelse er i fokus. Pædagogen må derfor sympatisere med dette menneskesyn. Marte Meo betyder ved egen kraft, hvilket vil sige, at hvis børnene tilbydes udviklingsstøttende relationer, vil de aktivere sunde udviklingsprocesser. Metoden har fokus på børnenes udvikling, trivsel, læring og livskvalitet, og som rapportens indledning beskriver, er det pædagogernes ansvar at sikre børnenes trivsel, udvikling og værdighed. Desuden er ligeværdighed, gensidighed og anerkendelse en del af en tryk atmosfære i det dramapædagogiske forløb.

I Marte Meo-metodens fem overordnede principper for et udviklingsstøttende samspil skal pædagogen:

1. følge barnets initiativ.
2. bekræfte initiativet positivt.
3. verbalisere egne og barnets initiativer.
4. skiftes med barnet til at være givende og modtagende i samspillet (turtagning).
5. udøve positiv ledelse i form af støtte, omsorg og vejledning.

Metoden har fokus på samspilskvaliteten og på, hvordan samspillet kan stimulere udviklings- og trivselsprocesser hos børnene. Derudover skal børnene ikke vurderes hverken positivt eller

negativt. Dette går godt i spænd med dramapædagogikken, hvor der heller ikke er fokus på det enkelte barns præstationer men derimod på processen.

Marte Meo-metoden indeholder ligeledes en vejledning til, hvordan pædagogen kan reflektere over sin pædagogiske praksis ved hjælp af videofilmning. Det kan være effektivt at videofilme et dramapædagogisk forløb, så pædagogen efterfølgende har mulighed for at studere samspilskvaliteten. Videofilmning indgår ikke i dette projekts gennemførte praksis, men jeg har dog med succes arbejdet med denne metode i tidligere pædagogisk praksis.

Det følgende afsnit beskriver nogle eksempler fra den gennemførte praksis for at give et indblik i, hvordan dramakonventionerne og Marte Meo-metoden er benyttet i praksis.

3.5. Eksempler på praksis

Dette afsnit skildrer nogle eksempler fra den gennemførte praksis af håndbogens tre scenarier. Jeg vil indlede med at opfriske personerne fra *Lille RaSSmine har mavepine*, da disse navne vil blive brugt i eksemplerne. Mobbeofferet hedder RaSSmine, mobberen hedder Signe og de to medløbere hedder Ida og Sofie.

Eksempel fra 1. scenario:

Jeg taler med børnene om, hvad mobning er, og en del af børnene giver eksempler på, hvordan et barn ved et uheld har gjort dem fortræd. Vi taler om, at når mennesker gør andre fortræd, uden at det er med vilje, så er det ikke mobning. Børnene giver adskillige eksempler på, hvad mobning er. Vi diskuterer, om eksemplerne er konflikter, at drille eller at mobbe, og børnene viser forståelse for de forskellige begreber.

I arbejdet med at forebygge mobning er det nødvendigt, at børnene er bevidste om, hvad begrebet *mobning* betyder. Denne bevidsthed kan skabe forståelse, fjerne fordomme og fremme dialog om problematikken i børnenes liv. Børnene er ikke nødvendigvis i stand til at definere mobning efter det dramapædagogiske forløb, men de vil rumme følelsen af og bevidstheden om, hvad begrebet indebærer. Børnene får ved hjælp af dialog, symbolik og billedsprog fastholdt essensen af mobningens forskellige situationer. Deres aktive deltagelse skaber en manifestation i deres bevidsthed, og de vil huske deres deltagelse og mobningens problematikker i lang tid. Begrebsafklaringen viser, at mobning er fremkaldt af aggressivitet. Det er utopi at tro, at en pædagog ved hjælp af dramapædagogik kan eliminere børnenes aggressivitet, så de ikke bliver mobbere. Derimod kan børnene lære om den sociale ansvarlighed, vi mennesker har for hinanden.

Eksempel fra 2. scenario:

Jeg er i gang med at instruere opvarmningslegen *RaSSmine er sur*, da én af drengene afbryder mig og spørger: ”Må der være drengenavne med i legen?” Jeg nikker og siger: ”Ja, der må gerne være drengenavne med i legen. Hvad vil du gerne hedde?” Han svarer hurtigt, hvorefter de andre drenge også finder navne til sig selv.

Drengen viser engagement i legen, og jeg følger og bekræfter positivt drengens initiativ ved at anerkende hans forslag. Han bliver medskaber af legen og givende i samspillet, hvilket virker positivt for den kreative sfære.

Eksempel fra 2. scenario:

Vi er i gang med at skabe statuer ud fra børnenes meninger om, hvad der er det bedste og det værste øjeblik i fortællingen *Lille RaSSmine har mavepine*. Børnene giver både verbalt og nonverbalt udtryk for, at det er en frygtelig følelse at blive mobbet. En pige ønsker at ændre på relationerne i fortællingen, og hun beder mig forme Ida, så Ida i stedet hjælper RaSSmine frem for at deltage i mobningen.

Pigen udviser hermed indsigt i og forståelse for dramaforløbets muligheder, og hun viser, at hun har reflekteret over fortællingen og temaet. Hun ændrer på relationen i den fiktive verden, hvilket kan give hende og de andre børn en erkendelse af, at de ligeledes kan ændre på relationer i den virkelige verden. Dramakonventionen skaber rum for refleksion over egen og andres adfærd, og børnene bliver trænet i at skifte perspektiv. Jeg anerkender pigens ønsker om at ændre på fortællingens beskrevne relationer, så hendes initiativ bliver fulgt og positivt bekræftet.

Eksempel fra 3. scenario:

Jeg indleder dramakonventionen *den varme stol* med at sige, at Signe venter uden for døren, og at hun vil svare på børnenes spørgsmål. Jeg forlader rummet og kommer ind igen agerende som 5-årige Signe. Jeg sætter mig ned og siger, at mit navn er Signe. Der er straks ét af børnene, som siger: ”Neeeej, du hedder da Gitte”. Et andet barn svarer hurtigt: ”Vi leger jo bare, at hun er Signe”.

Her opstår en forvirring om fiktionen og virkeligheden, hvilket nemt kan ske, da vekslingen mellem disse to verdener ofte forekommer. Spillereglerne bliver opfrisket af et andet barn, og vi går videre til spørgsmålene.

Børnene spørger Signe, hvorfor hun mobber RaSSmine. Hertil svarer Signe, at hun ønsker, at RaSSmine skal være ked af det. Dette motiv lader til at gøre stort indtryk på børnene, da de interesseret spørger videre. De vil selvfølgelig vide hvorfor, og Signe svarer, at hun vil have, at Ida og Sofie skal være hendes venner og ingen andres. Børnene kommer med adskillige bud på, hvorledes Signe kan handle anderledes, og de taler alvorligt til hende om, at hun skal være sød ved RaSSmine.

Børnene udviser empati, indsigt og gode kompetencer i problemløsning. De taler og spørger opmærksomt og velovervejet, hvilket vidner om, at de tager temaet alvorligt. Børnene opnår erkendelse af, at mennesker har motiver, som de ikke umiddelbart kan forstå. De lærer hermed, at mennesker handler og tænker forskelligt.

Eksempel fra 3. scenario:

Der er fokus på dialogen i det dramapædagogiske forløb. Igennem dialogen kan pædagogen tilegne sig viden om det enkelte barns måde at tænke og agere på og herigennem skabe forståelse for børnenes adfærd. Den ene af de deltagende pædagoger fortæller mig, at hun igennem forløbet oplever sider af børnenes adfærd, som hun ikke har set før. Børnene

overrasker hende positivt, og denne nytilegnede viden og indsigt kan hjælpe hende i det fremtidige pædagogiske arbejde.

Eksempel fra 3. scenario:

Vi er i gang med dramakonventionen *statuer*, hvor børnene skal forme hinanden ud fra, hvad de tror, RaSSmine tænker og føler. Da det andet hold børn er færdige, spørger jeg, hvem der nu vil formes som RaSSmine. En pige rækker hånden i vejret og siger: ”Jeg vil gerne formes som Ida”. Jeg reagerer ved at sige: ”Du vil gerne formes som Ida!” Jeg ser på de andre børn og spørger: ”Hvem vil forme Ida?”

Pigen viser initiativ til at ændre på dramakonventionens formål, som er at udtrykke RaSSmines tanker og følelser. Hun ønsker at blive formet som Ida, og jeg følger og bekræfter hendes initiativ ved at anerkende og handle på det. Derudover verbaliserer jeg hendes initiativ ved at gentage hendes ønske.

3.6. Sammenfatning

Dramafaget handler således om at agere i en fiktion, og at struktureringen af fiktionen skaber en æstetisk form. Klimakset i det dramapædagogiske forløb bliver vist ved hjælp af Freytags pyramide, og i afsnittet om Jonothan Neelands’ dramapædagogik står der blandt andet, hvordan det dialektiske forhold mellem den fiktive og den virkelige verden skaber erkendelse. Marte Meo-metodens fem overordnede principper beskriver, hvordan anerkendende relationer opnås. Afslutningsvis skrives nogle eksempler fra den gennemførte praksis for at give en forståelse for, hvordan dramakonventionerne og Marte Meo-metoden kommer til udtryk i praksis. 3. del har således set på nogle af de valg og metoder, som ligger til grund for håndbogen.

4. del beskriver nogle af de valg og metoder, som danner baggrund for børnebogen.

4. del - Bag om børnebogen

Denne del indeholder først en gennemgang af forskellige valg, der er truffet i udarbejdelsen af børnebogen. Dernæst følger Berettermodellen, som viser, hvorledes børnebogen er struktureret.

4.1. *Lille RaSSmine har mavepine*

Dette afsnit kommenterer nogle af de valg, jeg har truffet i udarbejdelsen af børnebogen. Eva Larsson bliver inddraget for at belyse mobningen, og serviceloven nævnes. Der bliver refereret til versene i børnebogen, og derfor foreligger versene i bilag 2 bagerst i rapporten, hvor de er nummereret. Jeg vil indlede med at opfriske personerne fra fortællingen, da disse navne vil blive brugt i dette afsnit. Mobbeofferet hedder RaSSmine, mobberen hedder Signe, de to medløbere hedder Ida og Sofie, og pædagogen hedder Gert.

Der står skrevet i rapportens forord, hvordan min niece og Halfdan Rasmussen har inspireret mig til at skrive fortællingen på rim. Rim er en sjov måde at skabe en god kontakt med børnene på, og samtidig gør rimene mobningens tema mindre dystert. Serviceloven foreskriver, at dagtilbudene skal stimulere børnenes sproglige udvikling (Breinholt og Christiansen 2005), og hertil fungerer en børnebog på rim udmærket. Bogen kan måske endda inspirere børnene og pædagogerne til at rime selv.

Fortællingen indeholder både tekst og tegninger, hvilket giver børnene en dobbelt oplevelse af temaet. Tegningerne, som er udarbejdet af Bettina Nielsen, uddyber teksten og illustrerer RaSSmines lidelse.

Bogen skal være fysisk stærk, så den kan tåle at blive læst og kigget i mange gange, og derfor vælges pap til at forstærke siderne. Siderne har forskellige farver, så læseren får en ny æstetisk oplevelse på hver side, og farverne på papet er udvalgt, så de matcher den stemning, verset udtrykker.

Der er indlagt huller i fortællingen, f.eks. hvorfor RaSSmine ikke fortæller om sine lidelser til sine forældre? Hvorfor RaSSmine vælger at fortælle pædagogen Gert frem for sine forældre om mobningen? Hvorfor pædagogen Gert eller en anden pædagog ikke opdager mobningen tidligere? Disse huller i fortællingen giver pædagogen mulighed for at diskutere RaSSmines handlemotiver med børnene. Derudover er der potentiale for at udfylde hullerne i det dramapædagogiske forløb ved f.eks. at udspørge RaSSmine eller Gert i *den varme stol*.

Lille RaSSmine har mavepine bliver brugt som kildemateriale²⁵ i håndbogens dramapædagogiske forløb. Fortællingen giver børnene en intellektuel og emotionel oplevelse af temaet *mobning*, og fortællingen kan vække genklang i børnenes personlige oplevelser.

²⁵ Begrebet *kildemateriale* bruges af Jonothan Neelands i en procesmodel for pædagogisk drama (Neelands 2000, s. 74).

Fortællingen konkretiserer temaet, og mobning har således allerede været til diskussion, når det dramapædagogiske forløb igangsættes.

I det 16. vers kulminerer RaSSmines lidelse, og det er en typisk måde, RaSSmine bliver mobbet på. Det er dog ifølge Eva Larsson ikke på grund af kjolen og navnet, at hun bliver mobbet. Larsson skriver, at mobning består af systematiske fysiske eller følelsesmæssige overgreb på en person, som har en lavere social status i gruppen end mobberen.

Mobbeofferets påklædning, hårfarve, briller etc. er blot påskud fra mobberen for at få afløb for sin aggressivitet. Mobning forårsages af destruktivitet og har ikke noget at gøre med egenskaber hos mobbeofferet (Larsson 2002). Den psykologiske forklaring viser, at det ikke er på grund af RaSSmines kjole og navn, at Signe mobber hende. Denne pointe bruges i det dramapædagogiske forløb, da Signe i *den varme stol* udtrykker, at hun ønsker at gøre RaSSmine ked af det. Signe mobber RaSSmine med hendes kjole, hvilket højst sandsynligt gør RaSSmine ekstra ked af det, da hendes mor selv syr familiens tøj. Måske er Signe klar over dette?

Pædagogen Gert redder hele situationen, da han i vers 22 taler med Signe, Ida og Sofie. At Gert formår at løse konflikten på denne måde, vil højst sandsynligt være umuligt i virkeligheden. Ifølge Eva Larsson har en gruppe ikke samvittighed, og det er vanskeligt at ændre negativ gruppeadfærd blot ved hjælp af samtaler. Samtalen appellerer til fornuften, og grupper har ikke fornuft, det er kun enkelte personer, der har fornuft (Larsson 2002). Det er således kun i fiktionen, at denne løsningsmulighed foreligger.

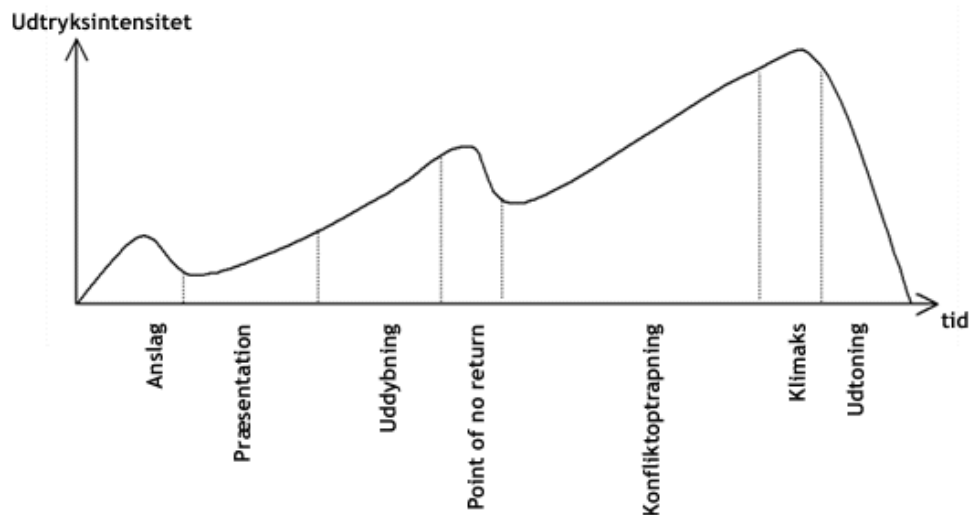
I vers 12 og 13 er Signes far fremstillet som lettere usympatisk, og Signe gives hermed en ”undskyldning” for at være ond mod RaSSmine. Måske Signe har et negativt familiemønster, og dette er grunden til, at hun føler behov for at udøse hendes aggressivitet over RaSSmine. I samme forbindelse høres om, at RaSSmine får ondt af Signe på grund af hendes usympatiske far. RaSSmine har således en medfølelsesevne, som endda gælder for mennesker, som ikke behandler hende godt. Ligeledes viser vers 15, at RaSSmine tror på det bedste i mennesker. Hun tænker, at pigerne måske kommer hen til hende, fordi de vil lege. RaSSmine er således afbilledet som den rene godhed, hvilket kan gøre hendes lidelser endnu mere frygtelige. Denne kontrast mellem det gode og det onde (RaSSmine og Signe) er effektiv i det dramapædagogiske forløb for at skabe dialog, refleksion og erkendelse.

For at få en god struktur og opbygning i *Lille RaSSmine har mavepine* er Berettermodellen benyttet, som også er en dramaturgisk model.

4.2. Berettermodellen

Dette afsnit er skrevet med inspiration fra Karin Flensborg og Kirsten Thonsgaards bog *Tid til fortælling* og to internetadresser²⁶.

Flensborg og Thonsgaard skriver, at Berettermodellen er en opdatering af Aristoteles’²⁷ beskrivelse af den velfungerende fortælling (Flensborg og Thonsgaard 2004).



Figur 2. Berettermodellen²⁸.

Berettermodellen skildrer fortællingens struktur og dramatiske intensitet som en funktion af tiden. Den horisontale akse er tidslinien, hvor handlingen følges fra start til slut. Den vertikale akse viser fortællingens spænding, som også svarer til læserens engagement og indlevelse.

Berettermodellen kaldes også for Hollywood-modellen, da amerikanske filmfortællinger ofte tager udgangspunkt i modellen. Børnebogen *Lille RaSSmine har mavepine* følger ikke modellen kronologisk, da ”point of no return” er skrevet ind tidligere, end modellen foreskriver. Hollywood film har også ofte indlagt ”point of no return” tidligere, så de sikrer sig, at de fanger seernes opmærksomhed, så disse ikke zapper videre.

²⁶ <http://scoop.mb.dk/berettermodel.htm> og <http://www.hum.aau.dk/~scharfe/narratology/beretter.htm>

²⁷ Aristoteles (384-322 f.Kr.) græsk filosof og videnskabsmand.

²⁸ <http://www.hum.aau.dk/~scharfe/narratology/beretter.htm>

Modellen viser fortællingens dynamiske forløb i syv faser, hvilket bliver uddybet herunder. Efter hver fase skrives, hvilke vers fra *Lille RaSSmine har mavepine*, der indgår i hvilken fase.

- Anslag: Præsentation af beretningens tema, stemning og stil. Anslaget er en appetitvækker, og det er beretningens første mindre højdepunkt.
Vers 1-2.
- Præsentation: Beretningens personer og deres indbyrdes forhold præsenteres. Miljøet præsenteres og konflikten antydes.
Vers 3-9.
- Uddybning: Temaet foldes ud og personerne beskrives skarpere. Konflikten detaljeres, og læseren hører mere om personerne og deres baggrund og hvem, der er god og ond.
Vers 11-15.
- Point of no return: En foreløbig kulmination af fortællingen hvor hovedpersonen befinder sig i en afgørende fase, hvor vigtige beslutninger træffes. Her er hovedpersonens afgørende skridt mod problemets løsning, og det er beretningens andet mindre højdepunkt.
Vers 10.
- Konfliktoptrapning: Nu forværres hovedpersonens situation, og denne udsættes for prøver. Den afgørende kamp mellem den gode og den onde foregår.
Vers 16-21.
- Klimaks: Beretningens klimaks er nået, når konflikten løses. Det er beretningens store højdepunkt.
Vers 22.
- Udtoning: Nu afsluttes og manifesteres kampens udfald og harmonien genoprettes.
Vers 23-27.

4.3. Sammenfatning

Børnebogen er kildemateriale til det dramapædagogiske forløb, og indholdet er forfattet med henblik på, at det kan bruges i forløbet. Eva Larsson belyser, at mobning er affødt af aggressivitet, og denne pointe bliver brugt i det dramapædagogiske forløb. Derudover er

kontrasten mellem det gode og det onde i bogen effektivt at benytte i forløbet. Versene er sat ind i en farverig bog, som er skabt i fysisk stærkt materiale. Det understreges ved hjælp af Eva Larsson, at konflikten løsnes i bogen ikke er virkelighedstro. Berettermodellen ligger til grund for skabelsen af børnebogen, så bogen får en god struktur og dramatisk intensitet.

Arbejdet med fortælling og dramapædagogik kræver adskillige kompetencer af pædagogen, hvilket ses nærmere på i 5. del.

5. del - Pædagogens kompetencer

Denne del indeholder en beskrivelse af nogle af de kompetencer, en pædagog må besidde for at arbejde med forebyggelse af mobning med drama og fortælling som pædagogiske redskaber.

5.1. Kompetencekrav

I udarbejdelsen af dette afsnit er fundet inspiration i *Pædagogers kompetenceprofil* og i Kirsten Due Kjeldsen og Jackie Mørch Wrigleys arbejdsrapport *Den magiske stok*.

Afslutningsvis nævnes supervision, hvortil inspirationen er fundet i Birthe Bøhms skrift *Supervision. Et kursus i kollegial supervision*.

Afsnittet er inddelt i forskellige kompetencer, og det skal her understreges, at kompetencerne ikke opdeles så skarpt i praksis, da de vil overlape hinanden.

Som udgangspunkt er en del af pædagogens kompetencer at leve op til kravene fra de pædagogiske læreplaner og serviceloven, som blandt andet er at udvise nærhed, omsorg, åbenhed, stabilitet, accept og respekt i sit arbejde med børnene. Pædagogen må derfor besidde systemkompetence for at have kendskab til og kunne tilrettelægge arbejdet inden for lovens rammer.

Derudover må pædagogen have et grundigt metodekendskab, indgående kendskab til målgruppen samt fantasi, mod, lyst, nysgerrighed, entusiasme og omstillingsparathed. Pædagogens kompetencer til at skifte perspektiv er ligeledes en nødvendighed i et dramapædagogisk forløb, da dramakonventionerne kræver denne kompetence.

Social og kommunikativ kompetence

Disse kompetencer er nødvendige, så pædagogen er i stand til at samarbejde med børnene og andre involverede pædagoger i det dramapædagogiske forløb. Den kommunikative kompetence må indeholde både teoretiske, praktiske og metodiske elementer, så pædagogen er i stand til at udveksle budskaber, meddelelser og synspunkter med børnene. Pædagogen skal samarbejde med, instruere, vejlede og inspirere børnene. Dialog og spørgeteknik er en stor del af det dramapædagogiske forløb, og pædagogen må derfor besidde kompetencer til dette. Bent Madsen er i afsnittet om relationer inde på, at den kommunikative kompetence vægtes højt i relationspædagogik, og pædagogen må derfor besidde nærhed, indlevelse og gensidig forståelse.

I f.eks. en fortælling gør pædagogen brug af den sociale og kommunikative kompetence, da det kræver nærhed og indlevelse at formidle en fortælling. Når intensiteten i fortællingen øges, benytter pædagogen den kommunikative kompetence ved brug af stemmeføringen og/eller øjenkontakt.

Personlig og relationel kompetence

Den personlige kompetence indeholder bl.a. engagement og motivation, som er grundlæggende for ethvert dramapædagogisk forløb. Børnene kan mærke, om pædagogens engagement og motivation er med i aktiviteten, hvilket er afgørende for børnenes engagement og motivation. Den personlige relation til børnene udspringer af pædagogens menneskesyn, baggrund, moral og etik. Ligeværdighed og gensidighed må være dele af pædagogens menneskesyn, for at sunde udviklingsprocesser kan igangsættes. Pædagogen må anerkende børnenes initiativer og positivt bekræfte og verbalisere disse, som Marte Meo-metoden beskriver for at opretholde en tryk atmosfære. Personlig nærhed og følelsesmæssig involvering er endvidere kompetencekrav til pædagogen for at skabe tillid og tryghed. Derudover skal pædagogen have kompetence i turtagning og i at bevare et overblik over børnene, så pædagogen kan yde ekstra støtte og hjælp til de børn, som behøver det. Pædagogen skal være nærværende og opmærksom på børnenes hedoniske tone, således at alle børnene deltager med lyst og motivation. Pædagogens sans for timing er ligeledes en nødvendig kompetence for at opretholde børnenes fokus og koncentration i forløbet. Bent Madsen udtrykker i afsnittet om relationer, at pædagogens personlighed er nært knyttet til relationspædagogik. Pædagogen må derfor besidde kompetencer til nærvær, tilstedeværelse og involvering, da det er det meningsfulde i relationen. Derudover kræver dramapædagogik,

at pædagogen besidder intuitiv ekspertise, så denne har evnen til at handle i situationer, hvor der ikke er tid til analyse.

I dramakonventionen *mime* skal pædagogen f.eks. have overblik og sans for timing, så alle børnene kommer på gulvet og får mulighed for at udtrykke sig. I *statuer* kræver det af pædagogen, at denne støtter og hjælper de børn, som er tilbageholdende, så de også får mulighed for at deltage.

Kreativ kompetence

Den kreative kompetence indeholder evnen til at beherske udtryksformer og færdigheder inden for kreativitet, kunstnerisk udfoldelse og bevægelse, som kan være udviklende, aktiverende, igangsættende og/eller skabende. Herunder ligger også pædagogens færdigheder i at udvælge og anvende teatervirkemidler i form af kulisser, rekvisitter, dramakonventioner etc. Dette kræver endvidere organisationskompetence, for at pædagogen kan udføre de kreative ideer. Improvisationskompetence og omstillingsparathed er nødvendige, for at pædagogen løbende kan ændre på forløbet og agere i de forskellige roller.

I f.eks. *den varme stol* eller *lærer-i-rolle* skal pædagogen indleve sig i forskellige roller. Det kræver kompetence i figuropbygning, da pædagogen skal spille en troværdig figur, som giver børnene gode forudsætninger for at leve sig ind i fiktionen.

Udviklings- og læringskompetencer

For at opnå den optimale læring og udvikling i det pædagogiske arbejde må pædagogen dokumentere og evaluere på den pædagogiske praksis. Virkninger og bivirkninger af anvendt praksis og metoder skal inddrages i udviklingen af praksis, og der skal reflekteres over ny viden. Pædagogen skal således være opmærksom på, hvorledes det dramapædagogiske forløb kan forandres og forbedres til næste gang, og pædagogen skal derfor være forandringsparat. Pædagogen må besidde refleksivitet, så denne har evnen til at begrunde og retfærdiggøre pædagogisk praksis. Jytte Birk Sørensen skriver i bogen om Marte Meo-metoden, hvordan pædagogen kan reflektere over, analysere og evaluere pædagogisk praksis. Endvidere kan metoden bruges til at dokumentere pædagogisk praksis. Det kan være en fordel for pædagogen at arbejde ud fra en foreskrevet metode, således at dokumentationen og evalueringsprocessen er overskuelig og bliver struktureret.

I pædagogens arbejde med at reflektere over og evaluere egen og børnenes adfærd, kan det ligeledes være en fordel at benytte supervision som metode. Denne samtaleform kan

fremme læringsprocessen, da pædagogen får hjælp til at reflektere over faglige problemstillinger, kundskaber og holdninger. Pædagogen kan herigennem opnå viden om, hvorledes denne kan udvikle faglige og personlige kompetencer.

5.2. Sammenfatning

Pædagogen skal besidde adskillige kompetencer i arbejdet med dramapædagogik og fortælling. I en kort sammenfatning kan nævnes, at den sociale, kommunikative, personlige, relationelle og kreative kompetence er dele af pædagogens praksis. Derudover er udviklings- og læringskompetencer nødvendige for pædagogen at besidde, for at denne kan udvikle sig i den pædagogiske praksis. 5. del har således vist, at det kræver meget af pædagogen at arbejde med drama og fortælling i forebyggelsen af mobning.

6. del er den afsluttende fase i rapporten.

6. del - Epilog

Denne del indledes med en konklusion, hvorefter en perspektivering på emnet følger.

6.1. Konklusion

Når der forekommer mobning, har der ifølge Eva Larsson været en voksen i nærheden, som ikke har påtaget sig sit ansvar. Alle de mennesker, som ikke aktivt hjælper mobbeofferet, tager del i mobningen. Vi mennesker må hjælpe hinanden, så der ikke er nogen omkring os, som lider. Pædagoger bør naturligvis stoppe eventuel mobning i børnehaverne, men det optimale er, hvis de formår at forebygge mobningen, så den ikke forekommer.

I pædagogisk arbejde med at forebygge mobning er dramapædagogik et redskab, som pædagogen kan benytte. Jonathan Neelands betegner drama som at træde i en anden persons sko og iagttage verdenen derfra. Et dramapædagogisk forløb er en proces, hvor deltagerne skiftevis træder ind og ud af fiktionen, og der opstår et dialektisk forhold mellem fiktion og virkelighed, hvori en æstetisk erkendelsesproces udvikles. Børnene opnår hermed erkendelse og bevidsthed om mobning i et dramapædagogisk forløb. Neelands' dramapædagogik er social engageret, og herigennem sættes fokus på social ansvarlighed. Pædagoger kan komme hurtigt og nemt i gang med dramapædagogik ved at benytte håndbogen *RaSSmines mavepine*.

Heri er beskrevet 3 scenarier, som beskæftiger sig med at øge bevidstheden om mobningsproblematikkerne hos de ældste børnehavebørn.

Et dramapædagogisk forløb tager udgangspunkt i et stykke kildemateriale, og børnebogen *Lille RaSSmine har mavepine* bruges hertil. Børnebogen læses højt for og med børnene, inden det dramapædagogiske forløb igangsættes. Pædagogen indgår i dialog med børnene om versene og tegningerne, og bogen giver pædagogen mulighed for at sætte fokus på mobningens problematikker, inden det dramapædagogiske forløb begyndes. Børnebogen er skrevet på rim, hvilket ligeledes giver pædagoger mulighed for at arbejde med børnenes sproglige bevidsthed.

Dramapædagogik bygger på relationer, og pædagogen bør derfor reflektere over egen måde at indgå i relationerne på. Pædagogen kan hertil drage nytte af Marte Meo-metodens fem overordnede principper og videofilmning, hvilket kan skabe struktur for og erkendelse af relationspædagogikken. Pædagogisk arbejde med drama og fortælling kræver, at pædagogen blandt andet har mod, lyst, nysgerrighed og entusiasme, og dertil kommer et utal af kompetencer, som pædagogen må besidde.

6.2. Perspektivering

Forebyggelse af mobning er et omfattende projekt, hvilket pædagogerne i en børnehave ikke bør praktisere alene. Først og fremmest ligger der en erkendelse af, at dette sociale problem ikke kan løses af denne faggruppe alene. Et tværfagligt samarbejde om forebyggelse af mobning er således nødvendigt. Endvidere vil den optimale forebyggelse først sætte ind, når børnenes omsorgspersoner inddrages. Pædagogerne kan eventuelt starte med at inddrage omsorgspersonerne igennem orientering af temaet og arbejdet med dramapædagogikken.

Derudover bør Folketinget udarbejde lovgivning mod mobning, så det er institutionerne magtpåliggende at have en mobbepolitik. Hvis en sådan mobbepolitik er en realitet i institutionerne, vil det gøre pædagogernes arbejde med forebyggelse af mobning lettere. Der vil blive afsat tid til forebyggende projekter, da loven foreskriver det, og derudover kan der forekomme god opbakning fra kollegaer og ledelsen, da forebyggelsen kan blive en naturlig del af hverdagen.

Nærværende projekt er afprøvet i praksis, og håndbogen henvender sig til pædagoger. Der er dog på nuværende tidspunkt ingen pædagoger, som har afprøvet håndbogens muligheder. For at optimere håndbogens teori er det derfor nødvendigt, at nogle pædagoger benytter den i

pædagogisk praksis. De vil således lære om dens muligheder og begrænsninger, hvorefter en evaluering heraf kan forekomme i selskab med undertegnede.

Dette projekt er målrettet mod pædagoger og de ældste børnehavebørn. Det skal dog til slut fastslås, at vuggestuen kan være et endnu bedre sted at begynde forebyggelsen. Det er aldrig for tidligt at lære børnene om social ansvarlighed, og dramapædagogik og fortælling kan ligeledes indgå i pædagogernes praksis i vuggestuen.

Litteratur

Berettermodellen

<http://scoop.mb.dk/berettermodel.htm>

<http://www.hum.aau.dk/~scharfe/narratology/beretter.htm>

Lokaliseret den 8. juni 2006.

Breinholt, Christian og Christiansen, Jørgen (red.) (2005): Socialpædagogisk regelsamling. 24. udgave. Kroghs Forlag A/S.

Bøhm, Birthe (2001): Supervision. Et kursus i kollegial supervision. Holstebro Pædagogseminarium.

Børnerådet: FN's Børnekonvention

<http://www.boerneraadet.dk/sw193.asp>

Lokaliseret den 8. juni 2006.

Campbell, Don (2002): Mozart Effekten for børn. Aschehoug Dansk Forlag A/S.

Flensborg, Karin og Thonsgaard, Kirsten (2004): Tid til fortælling. Forlaget Klim. Kapitel 6.

Freytags pyramide

<http://www.hum.aau.dk/~scharfe/narratology/freytag.htm>

Lokaliseret den 8. juni 2006.

Frost, Jørgen og Lønnegaard, Annette (1995): Sproglege – Praktisk del. Dansk psykologisk Forlag.

Hansen, Helle Rabøl og Christensen, Birk (2003): Mobbeland. Nordisk Forlag A.S.

Heggstad, Kari Mjaaland (1998): 7 veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og småskole. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Kapitel 1.

Høiby, Helle (2002): Ikke mere mobning. Kroghs Forlag A/S.

Kirk, Elsebeth (red.) (2000): Musik & pædagogik. Forlaget Modtryk.

Kjeldsen, Kirsten Due og Wrigley, Jackie Mørch (2003): Den magiske stok. Jydsk Pædagog-Seminarium.

Larsson, Eva (2002): Mobningens psykologi. Nordisk Forlag A/S.

Madsen, Bent (2005): Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund. Hans Reitzels Forlag.

Ministeriet for familie- og forbrugeranliggender (2004): Leg og lær. En guide om pædagogiske læreplaner til alle dagtilbud og forældre med børn i dagtilbud. Publikationen kan hentes på www.minff.dk

Neelands, Jonothan (2000): Drama i praksis. Teori, idéer og metoder. Forlaget Drama.

Pædagogens kompetenceprofil (2004): Undervisningsministeriet.

Lokaliseret den 29. maj 2005.

<http://presse.uvm.dk/nyt/pm/profil.pdf>

Rasmussen, Halfdan (1950): Lange Peter Madsen. 2. udgave. Det Schønbergske Forlag.

Stern, Daniel N. (2000): Spædbarnets interpersonelle verden. Hans Reitzels Forlag.

Sæbø, Aud Berggraf og Flugstad, Peter (1994): Drama i barnehagen. Forfatterne og Tano A.S.

Sørensen, Jytte Birk (2002): Marte Meo metodens teori og praksis. System A/S.

Bilag 1 - RaSSmines mavepine

Bilag 2 - *Lille RaSSmine har mavepine*