

# BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur

Nr. 68 2024 • Årgang 40 • ISSN online 2446-0648 • [www.buks.dk](http://www.buks.dk)

Hanne Wiseth

## Refleksiv dramaturgi som veiviser i kunstpedagogisk arbeid sammen med barnehagebarn

### Sammendrag

Hensikten med artikkelen er å undersøke, hvordan a/r/tografen sikrer retning og framdrift i et kunstpedagogisk prosjekt i barnehagen, samtidig som barnas deltagelse, medskapning og lek ivaretas. Datamaterialet er hentet fra gjennomføringen av fire utforskende verksteder, der strategier fra egenskapt teater ble anvendt for å utvikle fantasiunivers i samspill med barnehagebarn. I artikkelen analyseres to sekvenser av leksamspill ved bruk av dramaturgisk analyse (Guss, 2017) og dramaturgi som praksis-teori (Knudsen, 2018; Lid, 2018; Szatkowski, 2017, 2019). Analysen viser hvor i forløpet og på hvilken måte a/r/tografen fremmer eller hemmer medskapning fra barna, og hvilke konsekvenser dette får for det videre leksamspillet. Artikkelen ser på utfordringer ved å være en deltagende forsker sammen med barnehagebarn, der konflikten ligger i konkurrerende hensyn knyttet til kunstneriske og pedagogiske valg. I drøftingen vil jeg diskutere om bruk av dramaturgi som praksis-teori kan hjelpe a/r/tografen å navigere i spennet mellom kunstneriske og pedagogiske hensyn, og hvordan aktiv og bevisst bruk av rollereversering kan skape framdrift i leksamspill med barn.

### Nøkkelord:

*a/r/tografi; egenskapt teater; kunstpedagogikk; performative fellesskap*

*Vi har akkurat ankommet dinosaurhula, jeg i rollen som Rapunsel, barna som seg selv. Vi er på et viktig, men farlig oppdrag. En dinosaur har tatt ørene til Elefanten Potsji, og vi skal få dem tilbake. Nå står vi foran dinosaurhula og Rapunsel foreslår at barna brøler for å vekke dinosaur. Barna BRØLER! Dinosaur, en papirfigur ført av meg, kommer ut og BRØLER! Barna rykker tilbake. »Oj, ble det litt voldsomt, tenker jeg, nei da, det går fint, og jeg spiller videre«. Dinosaur spør barna hva de gjør i skogen. Ingen svarer. Dinosaur spør en gang til. Da trer en gutt ikledd en blå trøye med påskriften POLITI fram og sier: »Jeg er politi«, han tar dinosaurfiguren ut av hånda mi og løper av sted med den. »Ok, tenker jeg«. Så spør Rapunsel de gjenværende barna på nytt om de vil være med inn i hula. De rister på hodet. »Hva gjør jeg nå?« tenker jeg. Hodet begynner å spinne, jeg står der delvis som Rapunsel, delvis som dinosaur. Fire barn og en politimann kikker forventningsfullt på meg. Pedagog fra barnehagen står auventende sammen med barna, og veileder står i et hjørne og filmer seansen. Jeg begynner å stresse, vi MÅ jo finne ørene, vi MÅ jo komme oss tilbake til den opprinnelige planen! Så går Rapunsel bort til politimannen. (Utdrag av dypdykk 1)*

### Innledning

Denne artikkelen baserer seg på en studie gjennomført i forbindelse med forskningsprosjektet *Levende Fantasiunivers – Egenskap teater som metode i kunstpedagogiske prosesser i barnehagen*. Studien er forankret i et performativt forskningsparadigme (Haseman, 2006: 102), hvor jeg som forsker har en a/r/tografisk tilnærming. Som a/r/tograf, heretter betegnet som artograf, plasserer jeg meg i en kunstbasert forskningstradisjon (Leavy, 2018, 2020). Datamaterialet denne artikkelen behandler består av fire utforskende verksteder der egenskap teater ble brukt som strategi for å utvikle fantasiunivers i samspill med barnehagebarn. Egenskap teater er en norsk oversettelse av det engelske begrepet *devising theatre*, en form for teater der det sceniske materialet jobbes fram fra bunnen av, altså ikke med utgangspunkt i et ferdig manus (Heddon & Milling, 2006; Haagensen, 2014). Fortellingen som presenteres ovenfor er et utdrag fra et leksamspill i det tredje verkstedet og et avgjørende punkt for utviklingen av min forskerrolle. Denne leksekvensen utgjør en av to leksamspill som blir analysert i artikkelen. De to sekvensene analyseres dramaturgisk, først ved bruk av strategier utviklet av Faith G. Guss (2017) for å lese og tolke ulike lag i barns fantasilek. Deretter tar jeg et skritt tilbake og ser på leksekvensene refleksivt ved bruk av dramaturgi som praksis-teori (Knudsen, 2018; Lid, 2018; Szatkowski, 2017, 2019). Dette for å synliggjøre hvilke *virkende handlinger* som legger føringer i gjennomføringen av verkstedene. Artikkelen støtter seg på teori om dramaturgi, performance kunst og det å se på teater og lek som en hendelse (Fischer-Lichte, 2008; Gladsø et al., 2015; Guss, 2015; Sauter, 2008). Erika Fischer-Lichtes begreper *feedbacksløyfe*, *rollereversering* og *performativt fellesskap*, står sentralt. For å koble prinsippene og strategiene fra performance kunsten til kunstpedagogisk arbeid ser jeg til Guss (2001, 2015, 2017), som på ulike nivå bygger bro mellom teaterkunsten og leken, og videre knytter dette til lek- og kunstpedagogisk arbeid i barnehagen.

Hensikten med artikkelen er å undersøke utfordringer ved å være en deltagende aktør i kunstpedagogisk arbeid sammen med barnehagebarn, og jeg diskuterer hvordan artografen i møte med barna gjør pedagogiske og kunstneriske valg som påvirker forskningsprosessen.

Forskningsspørsmålet denne artikkelen behandler er:

*Hvordan sikrer artografen framdrift og retning på prosjektet samtidig som barnas deltakelse, medskapning og lek ivaretas?*

### Dramaturgi som praksis-teori

Dramaturgi handler om hvordan vi komponerer og forteller historier, og hvordan dramaets komponenter kommuniserer eller får virkning (Gladsø et al., 2015; Guss, 2017; Lid, 2018). Tradisjonelt har dramaturgi og dramaturgisk analyse vært knyttet til oppbygning og analyse av dramatisk tekst og forestillinger. I senere tid har vi fått et utvidet dramaturgibegrep, og hva som defineres som dramatisk tekst og forestilling har utviklet seg og rommer et bredt spekter (Lid, 2018; Pavis, 2014). I denne artikkelen definerer jeg også lek som dramatisk tekst. Konseptet dramaturgi som praksis-teori beskrives av både Tore Vagn Lid (2018) og Janek Szatkowski (2017, 2019). Begge søker et utvidet dramaturgibegrep hvor dramaturgi ikke bare benyttes til å analysere scenetekst eller kunstneriske virkemidler, men hvor dramaturgi anvendes refleksivt og på den måten blir et prosessuelt verktøy. Lid viser til betydningen av dramaturgibegrepet som *virkende handlinger*. Ettersom dramaturgibegrepet er utvidet, må en også se på de virkende handlingene i en utvidet forstand. »*Refleksiv dramaturgi blir slik en type teoretisk praksis som forsøker å lokalisere og artikulere de handlingene som (refleksivt) setter grenser for det estetiske, men som ofte selv ikke er tilstrekkelig del av kunstens og scenekunstnerens selvførelse*« (Lid, 2018, s. 16). Refleksiv dramaturgi kan på denne måten både bidra til å utvikle det kunstneriske uttrykket og kunstnerens bevissthet rundt egen prosess. Dette samsvarer med Szatkowskis tenkning, der han knytter dramaturgi som praksis-teori opp imot det han kaller en *rekursiv prosess* (2019, s. 155). I en rekursiv prosess bidrar utøverens refleksjon-over-handling til å identifisere enkelthendelser som kan føre til endret praksis. Ved å bearbeide den kunstneriske prosessen refleksivt hevder Szatkowski at utøveren, her artografen, utvikler sin intuisjon. På den måten blir utøveren bedre rustet til å agere i-handling ved tilsvarende situasjoner (2019, s. 161).

### Lek som hendelse

Når jeg benytter begrepet lek i denne artikkelen sikter jeg til barns fantasilek og lekens spontane og bevegelige form (Guss, 2015), hvor mitt syn på lek er forankret i et drama- og teaterfaglig perspektiv. Beskrivelsen Torben Hanggard Rasmussen gjør av lek finner jeg i den forbindelse interessant:

*Leken er et forløp, en bevegelse, som kan gå i mange retninger. (...) Leken kan i overveiende grad være preget av progresjon, digresjon eller regresjon. Det er som geologiske lag som trykkes opp, skyves til siden eller trykkes ned. Snart er den ene tidsmessige handlingsdimensjon i forgrunnen, snart den andre. Her skiller leken seg fra andre former for handling eller forløp, hvor målet eller endepunktet er mer entydig. Leken er et flertydig, ambivalent fenomen (Rasmussen, 1996, s. 42).*

Bevegelsene Rasmussen her beskriver, kunne vel så gjerne vært en beskrivelse på hva en performance er: et forløp som skapes i samspill med de som deltar, en hendelse som oppstår her og nå. Videre er begge en type forløp som opptrer i en form for fiksjonalisering. Fiksjonaliseringen skaper et skille mellom det som er reelt og det som skjer på liksom, dette skillet er viktig for barna når de deltar i lek (Gladsø et al., 2015, s. 215). Fiksjonaliseringen kan ses på som en ramme, eller en kontrakt som hele tiden er under forhandling i takt med lekens utvikling. Disse rammene kan forhandles fram gjennom dialog, men de forhandles vel så gjerne fram gjennom et symbolsk og kroppslig formspråk, gjennom metakommunikasjon (Gladsø et al., 2015; Guss, 2015; Rasmussen, 1996). Et viktig poeng med å sammenlikne lek med performance, heller enn med teateret i tradisjonell form, er forholdet til publikum. Der teateret søker å vise fram noe for noen, søker performance kunsten en mer deltagende form, som i likhet med leken, er til for dem som leker. Barns måte å delta på er forskjellig, og utspiller seg både gjennom tilbaketrukket observasjon og mer synlig og hørbar aktivitet. Å tillate ulike former for deltagelse åpner for at barna kan delta på egne premisser. Det deltagende prinsippet er grunnleggende dersom en skal kunne legge til rette for medskapning. Medskapning innebærer at bidragene fra barna får en reel virkning på det som utspiller seg, og at hendelsen eller leken skapes i en fram og tilbake bevegelse mellom deltagerne. Dette utdypes videre i neste avsnitt.

#### Feedbacksløyfer og rollereversering

Gjennomføringen av verkstedene i denne studien kan sammenliknes med en performance, og det er derfor interessant å se til Erika Fisher-Lichtes begreper *feedbacksløyfe* og *rollereversering* (2008). Begrepene sikter til interaksjon og rollebytter som oppstår mellom utøver og tilskuer i en performance, der deres interaksjon og felles kroppslige tilstedeværelse skaper hendelsen. I dette samspillet er det en fram og tilbake bevegelse mellom utøver og tilskuer, der tilskuer responderer på det utøveren gjør og vis versa, og denne bevegelsen kaller Fisher-Lichte for feedbacksløyfe. For at feedbacksløyfen skal fungere er den avhengig av at begge parter kan ta styring og initiativ, utøveren må gi fra seg makten og la seg lede av tilskuerne, og la de opprinnelige rollene bli reversert. Utøveren blir da tilskuer og tilskueren utøver. I likhet med feedbacksløyfen går rollereverseringen i en fram og tilbake bevegelse, hvem som leder er ikke alltid like tydelig, og det kan beskrives som en kollektiv handling (2008, s. 55). Det oppstår da et *performativt fellesskap* (2008, s. 51-55). Dette fellesskapet holdes i live så lenge feedbacksløyfen og rollereverseringen er i spill. I denne framstillingen kan man få inntrykk av at feedbacksløyfer og rollereversering fører til lik maktbalanse mellom utøver/tilskuer eller artograf/barn, men det stemmer ikke. Hverken i en performance eller i kunstpedagogisk arbeid kan man viske ut maktbalansen. Som utøver og arrangør av hendelsen kan man ta makten tilbake. Artografen har her et ansvar for å ivareta deltakerne og det som utspiller seg. Dette er særlig viktig når barn er involvert (Rhedding-Jones et al., 2008, s. 54).

### Metode

Studien ble gjennomført våren 2021 og besto av fire verksteder. Underveis i verkstedene var jeg deltagende sammen med barna, i form av å lede forløpene, fortelle og spille for barna, og delta i lek sammen med barna. Pedagogene fra barnehagen ble invitert til å delta der de opplevde det som naturlig. Verkstedene hadde en varighet på ca. 25-45 minutter og ble gjennomført på Lydhør i Kongsgården barnehage, en prosjektarena for utforskning av kunst og kultur for og med barnehagebarn. En barnegruppe på fem til syv barn sammen med en til to pedagoger fra en barnehage i Norge deltok i prosjektet. Grunnet Covid-19 situasjonen og sykdom var det noe variasjon i hvilke barn som deltok i de ulike verkstedene. Av samme årsak ble også prosjektperioden forlenget der tre verksteder ble avholdt med en ukes mellomrom mens det fjerde verksted ble avholdt etter et opphold på tre uker. Siste og avsluttende verksted måtte dessverre avlyses.

### Datamaterialet

Verkstedene ble dokumentert gjennom foto, videoopptak og forskningslogg. Totalt er det et materiale på 100 bilder og 103 minutter videoopptak. I etterkant av hvert verksted førte jeg en spontan forskningslogg, totalt 25 håndskrevne sider, som senere ble utdypet i samspill med refleksjoner, bilder og videomateriale. Umiddelbart etter hvert verksted ble det gjennomført en refleksjonssamtale med veileder og en av pedagogene fra barnehagen, samtalene ble loggført. Figurer og andre elementer som ble skapt underveis i prosjektet, eksempelvis objekter og rekvisitter i papir, regnes også som del av datamaterialet.

### Artografi

I dette prosjektet har jeg som forsker en artografisk tilnærming (Springgay et al., 2008), og går inn i forskningen med et tredelt blikk, et kunstnerisk, et pedagogisk og et forskerblikk. I ulike faser av prosjektet kan én av rollen være mer fremtredende, men de ulike rollene vil hele tiden påvirke hverandre og må derfor sees i relasjon til hverandre. Artografisk forskning er situert i mellomrommene, der kunnskapsproduksjonen skjer i møtene mellom teori, utprøving, kroppslig erfaring og kritisk refleksjon som i sum utgjør et living inquiry (Irwin & Springgay, 2008, s. xxi). En god oversettelse til norsk er vanskelig å finne, men begrepet kan oversettes med levd eller erfart utforskning/undersøkelser. Living inquiry omfatter både forskningskontekst, artografens forforståelse og levde erfaringer med det som utspiller seg i de spesifikke forskningssituasjonene, og refleksjoner som oppstår underveis og i etterkant av forskningen. Innsikten og kunnskapsproduksjonen utvikler seg underveis i forskningen og artografens tilnærming og strategier kan derfor endre seg i løpet av prosjektet, og kan sees i relasjon til kroppsphenomenologiske og hermeneutiske prinsipper (Gadamer, 2012; Merleau-Ponty, 1994).

I dette prosjektet utfolder det tredelte blikket som kunstner, forsker og pedagog seg på følgende måter: Den kunstneriske praksisen består av utarbeidelse av et kunstnerisk konsept, i form av å være forteller, figurfører, dramaturg, dramatiker og skuespiller. Som forsker har jeg utarbeidet de metodiske inngangene, dokumentasjons og analysestrategier. I rollen som pedagog inngår den didaktiske planleggingen, blikket for barnas deltagelse og medskapning, og hvor min deltagelse i leksamspillet kan defineres som en lekleder og medleker. I alle rollene utfører jeg kritisk refleksjon både i og over handling.

### Prosjektets artografiske mål og verdier

Den artografiske tredelingen har til hensikt å utfylle hverandre, men kan også føre til et spenningsfelt av konkurrerende interesser. Forskeren kan da bli stående i en konflikt mellom kunstneriske og pedagogiske hensyn. Som kunstner hadde jeg klare forventninger til meg selv om kvaliteten på eksempelvis fortelling, dramaturgi og figurføring. Som pedagog ønsket jeg at barna skulle oppleve trygghet, glede og spenning, og at det ville føre til aktiv deltagelse i verkstedene. Dette spenningsfeltet kan sees i sammenheng med den alltid aktuelle diskusjonen knyttet til verdisyn innenfor lek, drama og teater (Guss, 2001, 2015). For meg har det vært viktig å holde fast på kunstneriske innganger i utviklingen av leksamspill, samtidig som lekens spontane og bevegelige form skal få plass. Det å navigere i disse konkurrerende interessene har også en forskningsetisk dimensjon, hvor man som deltagende forsker må være sitt etiske ansvar bevisst. I dette prosjektet har målet vært at vi skal utforske og være skapende i fellesskap, der deltagernes subjektive bidrag til sammen danner et felles uttrykk. Min subjektive forståelse vil naturligvis påvirke fortolkningen, samtidig er dette noe av kjernen i artografisk forskning (Irwin & Springgay, 2008: xxi-xxiv).

Refleksjonssamtalene med veileder og pedagog i etterkant av verkstedene er også en del av de forskningsetiske vurderingene. Det å skape god dialog med pedagogen har vært et ledd i ivaretagelse av barna, og samtidig bidratt til at opplevelsen og tolkningen av verkstedene ikke blir stående i et subjektivt vakuum. I et forsøk på å balansere kunstneriske, pedagogiske og etiske hensyn utviklet jeg i forkant av gjennomføringen et rammeverk for prosjektet bestående av artografiske mål og verdier:

Mål:	Verdier:
Anvende strategier fra egenskapt teater.	Barnas ideer og bidrag skal være godt representert i fantasiuniverset.
Utvikle en fortelling.	Barna skal få mulighet til å delta og være medskapende.
Skape et fantasiunivers, inkludert utvikling av karakterer og rom.	Barns impulser og lek kan ta historien/prosjektet i nye retninger.
Ha en åpen og improviserende holdning i samspillet med barna.	



Bilde 1-4: De fire verkstedene. 1: materialinstallasjon som utgangspunkt, 2: dramapedagogiske øvelser for kontekstbygging, 3: fortelling og interaktiv løype basert på barnas ideer, 4: repetisjon av verksted 3 med nye tilførte elementer og endring i rollen som artograf.

Foto: 1: Lise Hovik, 2-4: Hanne Wiseth.

### Presentasjon av verkstedene

*Første verksted:* Barna ble invitert inn i en materialinstallasjon av papir, der de fikk utforske fritt. I leken som utspilte seg oppstod det anslag til både sted, karakterer og handling.

*Andre verksted:* For å forsterke anslagene fra første verksted, ble det her gjennomført en dramapedagogisk økt der jeg benyttet kontekstbyggende øvelser (Neelands & Goode, 2000: 9). Øvelsene hadde til hensikt å utvide de ulike elementene, for eksempel stedet, gjennom kollektive øvelser som lydkulisser, tegninger og bevegelse. På denne måten fikk jeg bedre tak i barnas ideer.

*Tredje verksted:* En fortelling basert på barnas ideer dannet utgangspunktet, deretter fulgte en interaktiv løype som barna ble invitert med på.

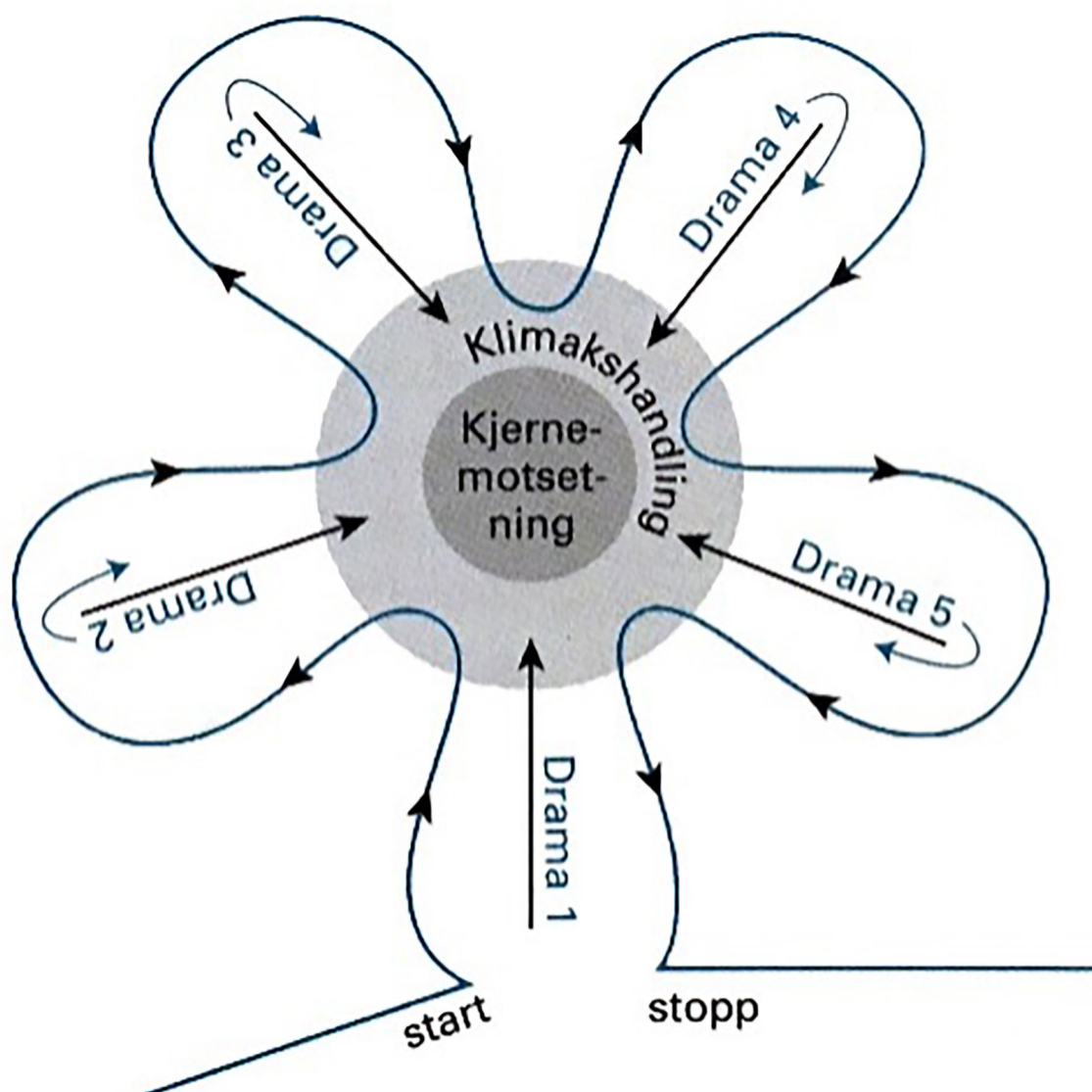
*Fjerde verksted:* Gjennomføringen ble planlagt tilsvarende det tredje verkstedet, men med fokus på artografens rolleutøvelse.

### Analyse

I denne artikkelen har jeg valgt ut to sekvenser fra verksted tre og fire som jeg går nærmere inn på og gjør det jeg kaller et dypdykk inn i situasjonen. De to situasjonene er valgt på grunn av at de har vært avgjørende for måten jeg har utviklet min rolle som artograf. De to situasjonene er transkribert ut ifra videomateriale og forskningslogg, og videre analysert ved bruk av dramaturgisk analyse (Guss, 2017) og refleksiv dramaturgi (Knudsen, 2018; Lid, 2018; Szatkowski, 2019).

### Dramaturgisk analyse

Dramaturgisk analyse kan beskrives som en tolkningsprosess, der en ser på hvordan ulike lag av mening er komponert. Dette innebærer å identifisere hvilke elementer som utgjør den dramatiske teksten (her leken), og hvordan disse elementene kommuniserer med tilskuer/deltager. Guss viser hvordan dramaturgisk analyse gjør det mulig å analysere ulike lag i barns fantasilek, og hvordan barn skaper både innhold og form i leken (2017: 155-179). Guss hevder at barns fantasilek ofte har en sirkulær og episodisk struktur, hvor det for barna er mer interessant å gjenta og utforske en spenningstopp, heller enn å avslutte narrativet (2017: 161-164). Dette prinsippet tar jeg med meg inn i den videre analysen sammen med modellen *episodisk, sirkulær gravitasjonsmodell* (se figur 1). Modellen viser hvordan et enkelt element/objekt fungerer som en handlingsdriver og komponent for utallige lekseksjoner. Kjernemotsetningen trekker barnets interesse inn mot det samme punktet gang på gang, og for å utforske eller løse problemet skapes nye fortellinger eller leksekvenser »...i en evig fortellende sirkel« (Guss, 2017: 165). I analysen benytter jeg begrepene *aktive handlinger* og *virkende handlinger*, der jeg definerer aktive handlinger som fiksjonskomponenter, handlinger som opererer innenfor fiksjonen. De virkende handlingene er handlinger som får virkning på et overordnet plan, og på den måten legger føringer eller premisser for verkstedet i sin helhet.



Figur 1: Gravitasjonsmodellen, hentet fra (Guss, 2017: 165)

#### Dypdykk 1: Møtet med en dinosaur

Til det tredje verkstedet har jeg forberedt en fortelling og lagt opp til en interaktiv løype som barna blir invitert med på. Jeg forteller historien i rollen som Rapunsel. Rapunsel har fått et brev fra elefanten Potsji, der han forteller om da han møtte en dinosaur i skogen, og at dinosauren brølte så høyt at han mistet ørene. Nå er ørene borte og han tror dinosauren har tatt dem. Potsji ber Rapunsel og barna om hjelp til å finne ørene. Barna vil gjerne hjelpe, men før vi går inn i skogen dukker en liten modig mus opp, en tøyfigur som føres av meg. Musa råder oss til å lage en trylledrikk som kan beskytte ørene våre dersom vi møter dinosauren. Vi finner fram en tryllegryte, og barna lager og drikker trylledrikk. For å komme til dinosaurhula må vi følge en sti av svarte steiner, barna er ivrige og plukker opp steinene mens vi går på stien. Da vi kommer fram stiller de opp i en halvsirkel, men holder litt avstand til hula. Rapunsel foreslår at alle må brøle for å varsle dinosauren om at vi er her. Barna BRØLER! Dinosauren, (en papirfigur, formet i første verksted og styrt av meg), kommer ut av hula og brøler tilbake



til barna. Barna rykker bakover. Dinosauren spør barna hvem de er og hvorfor de er i skogen. Ingen svarer. Dinosauren spør igjen, og et av barna (Tim), tilfeldigvis kledd i en blå skjorte, med krage og påskriften POLITI, trer frem og sier: »*Jeg er politi!*« Han griper dinosauren og løper bort med den. Jeg står igjen og fortsetter i rollen som Rapunsel og spør barna som står foran hulen om de vil være med meg inn i hula og lete etter elefantørene. Barna rister på hodet. Rapunsel går bort til Politiet og forhandler litt, og vi blir enige om at dinosauren kan komme tilbake til hula slik at vi kan finne ut hvor elefantens ører er. Da dinosauren er tilbake i hula begynner barna spontant å plukke steiner, kvister og annet de finner i rommet og mater dinosauren med dette. Ett av barna (Emil) sier: »*Jeg mater dinosauren med dødelige steiner!*«. Jeg spiller på dette tidspunktet dinosauren og dinosauren svarer: »*Dødelige steiner! Jeg vil ikke spise dødelige steiner!*« En av de andre voksne i rommet ser plutselig elefantørene og sier: »*Se, er ikke det ørene?*« Det blir en forhandling mellom barna og dinosauren, barna skal få ørene hvis de kan finne noe dinosauren kan pynte opp hula si med. Barna løper rundt og plukker det de kan finne i rommet, de gir dette til dinosauren og får ørene som vi tar med tilbake til elefanten Potsji. Deretter får barna leke fritt med rekvisitter og det de finner av interesse i rommet.

- ⇒ Brøle fram dinosauren
- ⇒ **Politiet tar dinosauren**
- ⇒ Gå inn i hula?
- ⇒ Forhandlinger med politiet
- ⇒ **Mate dinosauren med dødelige steiner**
- ⇒ Ørene blir oppdaget
- ⇒ Forhandling om ørene
- ⇒ Bytte til seg ørene
- ⇒ Ta med ørene tilbake til Potsji

Figur 2: Aktive handlinger i sekvensen møtet med dinosauren.

### Analyse av dypdykk 1

Umiddelbart etter gjennomføring av det tredje verkstedet kjenner jeg på en skuffelse over at løypa ikke gikk som planlagt, uten å kunne sette fingeren på hva som gikk galt. I etterkant av gjennomføring har jeg en ustrukturert refleksjon over elementer som stikker seg fram, og samtale med veileder og pedagogen fra barnehagen. Vi begynner å nøste i hvilke elementer som fungerte og ikke, og hva som kan være årsak til dette. Deretter i den systematiske analysen gjør jeg først en gjennomgang av verkstedet i sin helhet, der jeg forsøker å identifisere og kategorisere ulike komponenter i verkstedet. Det første jeg ser på er fiksjonskontrakten (Gladsø et al., 2015: 193), og da om den oppleves som sterk eller svak. Vurderingen av hvordan fiksjonskontrakten fungerer er basert på min opplevelse av formidlingen og samspillet med barna. I møtet med dinosauren oppstår et interessant paradoks, der jeg opplever fiksjonen som sterk og at barna lever seg inn i det som skjer, men at spillet likevel stanger. Sekvensen blir videre brutt ned til de aktive handlingene, se figur 2. Ved å bryte ned sekvensen og finne de aktive handlingene, er det mulig å identifisere hvor handlingen har framdrift og hvor den stopper opp (Lid, 2018). Hvem som tar initiativ til de ulike handlingene, trer også fram. Gjennom dette ser jeg barnas tilbud og forsøk på løsning, der det å ufarliggjøre dinosauren blir et gravitasjonspunkt som barna vender tilbake til. Vi får også demonstrert hvordan barna søker lekens sirkulære form, i kontrast til artografens behov for å komme tilbake på løypen og fullføre narrativet.

Som artograf-i-handling opplever jeg selv at jeg er improvisatorisk i møte med barna. Jeg aksepterer og spiller med på innspillene fra barna. I rollen som Rapunsel går jeg i forhandlinger med politiet, og som dinosaur responderer jeg på de dødelige steinene. Jeg aksepterer, men beriker ikke situasjonen, og jeg blokkerer muligheten for at innspillene kan ta form og få betydning for forløpet. Å anvende dramaturgien refleksivt tydeliggjør hvilke handlinger som får virkning, og gjennom dette ser jeg at jeg lar mitt behov for å fullføre løypen etter planen overstyre verdiene jeg har satt for prosjektet. De kunstneriske målene blir førende for verkstedets forløp, og jeg klarer ikke i situasjonen å se mulighetene som barna bringer inn. Som et resultat av dette bestemmer jeg meg for å gjennomføre et tilnærmet likt forløp i neste verksted, men med endringer i min rolle som artograf.

### Dypdykk 2: Jeg fant et brev

I det fjerde verkstedet vil jeg undersøke hvordan jeg kan justere min rolle og deltagelse i samspillet med barna. Verkstedet planlegges som en repetisjon av verksted tre, med endringer i egen rolle gjennom større bevissthet for rollereversering (Fischer-Lichte, 2008). Intensjonen er å se etter de stedene der barna tar initiativ, og la barna lede an. Jeg har også et blikk på hvor jeg blir invitert til å delta og på hvilken måte. I de tidligere verkstedene har enkelte barn trukket seg litt ut til siden og observert de andre barna. Jeg har tolket dette som et uttrykk for at de synes leken blir litt voldsom med tanke på lydnivå og intensitet/energi. Samtidig har jeg sett at de viser interesse for de små objektene og figurene, eksempelvis tøyfiguren lille modige mus. På bakgrunn av dette har jeg laget et bordteater, med papp- og origamifigurer, bestående av skogen, karakterer og gjenstander vi møter i fortellingen. For å introdusere dette, bruker jeg bordteateret når jeg forteller historien om Potsji. Barna kommer raskt bort og samler seg rundt bordteateret. De begynner å flytte figurer og bidrar med innspill til fortellingen. Det oppstår en samfortelling der vi veksler på å fortelle, og barna får styre

mer og mer. Etter en stund reintroduserer jeg tryllegryta og vi går inn i rommet ved siden av der skogen og dinosaurhulen er utformet. I det vi går inn i skogen går barna over i fri lek og utforsker dinosaurhula og elementene i rommet. Barna som tidligere har trukket seg tilbake gjør dette nå også. Jeg setter fram bordteateret og barna som ikke deltar i frileken i skogen kommer og leker med de små figurene. Etter hvert samler alle barna seg rundt bordteateret og det utvikler seg flere leksenario, som i ulik grad spinner ut av fortellingen og de tidligere presenterte elementene. Et scenario jeg finner særlig interessant er leksekvensen *jeg fant et brev!* Sekvensen er transkribert fra filmopptak.

Barna har samlet seg rundt bordteateret, det er en myldrende lek som oppstår. Noen leker med dinosaurene, noen finner en jente med brudekjole, noen leker individuelt og andre i par eller små grupper. Jeg har på dette tidspunktet trukket meg ut av leken og står litt bak og observerer. En jente (Ada) finner et sammenrullet miniatyrbrev og roper: »*Jeg fant noe! Jeg fant, jeg fant noe, brev her. Jeg fant et brev!*« De andre barna er opptatt med sin lek rundt bordteateret så jeg svarer: »*Oi, ta det med i skogen*«.

Ada: *Jeg fant et brev. Jeg fant et brev. Ada kommer bort og viser meg brevet.*

Jeg: Skal vi lese det? Kan du lese det? Hva står det i brevet tror du?

Ada: Askepott har mistet hendene sine.

Jeg: Askepott har mistet hendene sine?

Ada: Så står det at... *Et annet barn kommer bort med en dinosaur og hun mister tråden.*

Jeg: Så står det hva for noe?

Ada: Det står at askepott har blitt død av å miste fotene sine.

Jeg: Uff, men kanskje vi kan lage en trylledrikk for å hjelpe askepott da?

Ada: Mm.. men ellers blir askepott en frosk.

Jeg: Hvis hun drikker dette her? *Peker på tryllegryta.*

*Ada nikker.*

Jeg: Tørr hun å prøve det da?

Ada: Nei.

Jeg: Ikke det?

Ada: Trollet har spist askepott. I skogen der. *Peker på origamiskogen.*

Jeg: I skogen der ja.

*Et barn kommer bort og trenger hjelp med en dinosaurfigur. Ada ruller sammen brevet, legger det på gulvet, snur seg bort og går seg en runde før hun kommer tilbake og plukker opp brevet igjen.*

Ada: Oj, jeg fant noe.

Jeg: Hva fant du?

Ada: Jeg fant et brev!

Jeg: Hva står det i brevet da?

Ada: Her står det at trollet har spist alle prinsessene i slottet.

Jeg: Har det det?

Ada: Vi må fange trollet, og få ut alle prinsessene fra trollet sin mage.

Emil: Jeg er en slem prinsesse. *Holder opp en av figurene.*

Jeg: Men her er det en prinsesse som er fanget av et troll.

Ada: Det sto i brevet.

Jeg: Ja, det sto i brevet. Klarer vi å redde ut prinsessene da?

Ada: Nei, de er helt inne i magen til trollet. *Hun kommer plutselig på tryllegryta, går bort til den og tar tak i tryllegryta.* Hvis han drikker dette, kommer alle prinsessene ut.



Bilde 5: Samfortelling og lek rundt bordteateret. Foto: Lise Hovik.

Ada og Emil tar med seg tryllegryta og går inn i rommet vedsiden av, inn i skogen, og begynner å lete etter trollet. De definerer det som tidligere har vært Potsjis tre som trollet. Flere barn blir med på leken. To av gutten, Emil og Noah, holder fast trollet, mens Ada rører i tryllegryta og mater trollet med trylledrikk.

Ada: Åh, nå kommer alle prinsessene ut av magen!

Jeg: Å, så bra!

Emil: Brøler!

Jeg: Åhh.

Ada: Wææ, wææ.. *Løper ut av rommet og tilbake til bordteateret.*

De to guttene bærer trollet inn i rommet med bordteateret. De brøler mens de stamper trollet i bakken, og fortsetter leken med trollet inn i det andre rommet.

Ada: *Kommer i døråpningen inn til skogen. Jeg fant et brev!*

Jeg: Enda et brev?

Ada: Ja.

Jeg: Hva står det i brevet?

Ada: Okei, jeg skal lese.

Jeg: Ja. Få høre hva som står i brevet.

Ada *stiller seg opp for å lese. Emil og Noah kommer forbi med trollet.*

Ada: *Ser seg litt rundt. Emm.. at askepott er slem og har kastet alle prinsessene i vannet.*

Ada fortsetter denne leken om og om igjen, hun finner nye brev og hvert brev er startpunktet for en leksekvens. I dette engasjerer hun flere barn i leken, som så tar den lille sekvensen og videreutvikler den til sin lek, mens hun selv går videre og finner nye fortellinger.

### Analyse av dypdykk 2

I analysen av dypdykk 2 har jeg sett på hvordan barnet skaper disse små leksekvensene, og på hvilken rolle de andre i rommet, barn og voksne har i utviklingen av leken. I diktningen av disse små leksekvensene anvender jenta elementer tidligere presentert i fantasiuniverset og setter dem i en ny kontekst. Askepott og prinsessene kan kobles til Rapunsel, de manglende armene til elefantørene, trollet en trussel i likhet med dinosauren, trylledrikken som et hjelpende redskap og brevet. Brevet fungerer i denne sekvensen som en handlingsdrivende komponent, og bidrar til å skape en episodisk og sirkulær form på leken. Selv fungerer jenta som en dramatiker og regissør. Den dramaturgiske strukturen jenta skaper kan sees i relasjon til gravitasjonsmodellen (Guss, 2017: 165), der brevet blir kjernen, og de ulike sekvensene spinner ut ifra jentas fantasi om hva som står i brevet. Samtidig er det interessant å se hvordan enkelte av disse episodene fungerer som impuls til videre lek hos noen av de andre barna. Gravitasjonsmodellen som dramaturgisk struktur er derfor ikke dekkende for situasjonen i sin helhet, men må komplimenteres med *spin-off* sekvenser. Det som også kommer fram her er at jentas utømmelige interesse for å skape nye historier ut ifra brevet, sannsynligvis ikke ville oppstått eller fått næring til å fortsette så lenge uten vokseninvolvering. Det som er med og driver sekvensen er spørsmål som »hva står i brevet?« og »hva skal vi gjøre med det?«. Dette understrekes også av *spin-off* sekvensene hvor de andre barna som blir med, finner den enkelte leksekvensen interessant nok til at de fortsetter med denne leken, mens jenta selv til stadighet vender tilbake til brevet og nye historier.

### Diskusjon

De to verkstedene utspiller seg helt forskjellig, og det er flere faktorer som spiller inn. I det fjerde verkstedet er barna for eksempel kjent med historien og de vet at dinosauren er en papirfigur, noe som fjerner usikkerheten og redselen knyttet til skogen og hula. I tillegg er det en stor endring i atmosfæren som skapes tidlig i dette verkstedet da barna samler seg rundt bordteateret. En kan selvfølgelig aldri gjøre en kopi av et verksted, da måten disse verkstedene er gjennomført på kan sees på som en hendelse, noe som skjer der og da. Dette er også noe Szatkowski trekker fram, når han påpeker at en gjennomført prosess aldri kan endres, men en kan gjøre endringer i måten en gjennomfører prosessen (2019: 159).

Ved å se på de to leksekvensene refleksivt blir det tydelig for meg at det er ulike komponenter som får være virkende i de to verkstedene. I møte med dinosauren er det de kunstneriske målene og artografens makt i form av å styre forløpet, som får være virkende. I det fjerde verkstedet får rollereversering og feedbacksløfene være virkende komponenter. Dette viser at å anvende rollereversering som en aktiv og bevisst strategi får en tydelig virkning. Den kontinuerlige vekslingen mellom å være lekleder og medleker ga en jevnere maktbalanse, og en hyppigere fram og tilbake bevegelse i leksamspillet. Bevegelsen i rollen som artograf ble også mer dynamisk, og den kunstneriske og pedagogiske kompetansen fikk rom til å utfylle hverandre. Dette påvirket videre leken. Barna responderte på dette ved at de tok initiativ når de fikk anledning, og lot seg lede i de sekvensene artografen tok initiativ til det. Det oppsto da et performativt fellesskap (Fischer-Lichte, 2008: 51-55). Jeg tolket også at barnas opplevelse av å få delta og påvirke historien førte til at de hadde en friere og mer lekende tilnærming til de ulike elementene og situasjonene som oppstod. I møtet med dinosauren ble barnas draging mot gravitasjonspunktet i form av å fange eller drepe dinosauren blokkert. Mens her gjør rollereverseringen det mulig for barna å utforske spenningsmoment de selv finner interessant, slik som utforskningen av brevet. Det tredje verkstedet kan ut ifra dette defineres som en hendelse med noe deltagelse, men med lav grad av medskapning. Mens det fjerde verkstedet i større grad kan sees i sammenheng med beskrivelsen til Rasmussen (1996: 42) av leken som et forløp, eller en hendelse der rollereverseringen åpner for at en feedbacksløfe kan etableres, og dermed legge til rette for reel medskapning fra barna.

De to dypdykkene er interessant fordi de viser hvordan prosjektets mål og verdier settes i spill, og hvordan jeg som *artograf-i-handling* ikke ser at jeg jobber imot egne intensjoner i prosjektet. Å definere hvilke handlinger som har vært virkende har også synliggjort maktbalansen mellom utøver og deltager, eller artograf og barn, og har videre gjort det mulig å anvende rollereversering på en aktiv og bevisst måte i dette samspillet. Et grep jeg opplevde som svært fruktbart og en nøkkel for å skape framdrift og samtidig ivareta medskapning og lek. Det å definere, eller jobbe fram et sett verdier har fungert som en rettesnor og veiviser underveis. Utviklingen av prosjektets verdier kan videre sees i relasjon til den rekursive prosessen, hvor analyse og refleksjon over gjennomført verksted kan gi ny innsikt og bevissthet i tilsvarende situasjoner. Eksempelvis i møtet med dinosauren der jeg responderer på innspillene fra barna. I situasjonen opplever jeg at jeg er improvisatorisk i dette samspillet, mens jeg i refleksjon-over-handling ser at jeg egentlig blokkerer innspillet for å komme meg tilbake på min egen historie. I analysearbeidet av denne situasjonen kjente jeg på en flauhet over at jeg i-handling ikke så hvordan min reaksjon blokkerte barnas innspill, og at jeg ikke klarte å gjennomføre i tråd med de verdiene som var utarbeidet. Det er da lett å lene seg på

Szatkowskis utsagn *»It is not possible to create and reflect at the same time«* (Szatkowski, 2019: 161). Her peker han på hvordan man i situasjonen handler intuitivt, samtidig viser Szatkowski til hvordan refleksjon og analyse kan fortette de analytiske instinktene og videre fungere korrigerende i en skapende prosess (2019: 162). Det er også interessant å se dette i relasjon til forskningsetiske vurderinger. Tidligere har jeg skrevet at forskerens subjektive opplevelse er en del av kjernen i artografisk forskning. Samtidig beskriver jeg her at det er nettopp den subjektive opplevelsen i-handling som ikke samsvarer med prosjektets mål og verdier.

Ved å anvende dramaturgi som praksis-teori og som et refleksivt verktøy kan en både zoome inn på enkelt hendelser og zoome ut på verkstedet i sin helhet, eller hele rekken av verksteder. På den måten anvendes dramaturgi som en plattform for å analysere både på mikro- og makronivå. *»På mikroniveaue kan forskeren isolere og undersøge de prosesser, som oppstår i møte mellom deltager og kunstpraksis, og måden de kommunikerer på«* (Knudsen, 2018: 47). Analyser av de isolerte situasjonene ved bruk av dramaturgiske verktøy og ut ifra prosjektets helhetlige verdier, har gitt meg som artograf ny kunnskap som igjen har påvirket prosjektets verdier og helhetlige utvikling.

### Avslutning

Hensikten med artikkelen har vært å undersøke hvordan artografen sikrer retning og framdrift i et kunstpedagogisk prosjekt i barnehagen samtidig som barns deltagelse, medskaping og lek ivaretas. Ved å analysere to spesifikke situasjoner og se på hvordan ulike rolleutøvelse påvirker leksamspillet, har jeg forsøkt å vise kompleksiteten og paradokset som oppstår mellom å skape framdrift i et prosjekt og samtidig åpne for medskaping og lek. Det å se på leken som en hendelse har gjort det mulig å anvende prinsipper fra performance kunsten, både som anvendt strategi og som teoretisk fundament. Dramaturgi som refleksivt verktøy og analysestrategi har videre bidratt til å synliggjøre hva og hvordan valg har fått virkning, som igjen har ført til prosessuell utvikling. Artikkelen bidrar med dette til kunnskapsutvikling innen drama- og kunstpedagogisk praksis i barnehagen. Gjennom å diskutere ulike måter den voksne kan posisjonere seg, gir artikkelen konkrete verktøy til bruk i lekende samspill med barn. Arbeidsmåten som skisseres er relevant for alle voksne, som deltar i kunstpedagogiske samspill med barn, det være seg dramapedagogen, kulturarbeideren eller barnehagepersonalet.

### Noter

1. Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå SIKT), og de etiske standardene er godkjent av samme instans, foreldre/foresatte til barna som deltok har samtykket til barnas deltagelse i prosjektet, barna har også gitt sitt samtykke til å delta og til at det ble filmet og tatt bilder underveis.

## Referencer

- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: A new aesthetics*. Routledge.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: Forestillinger om teater* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Guss, F. G. (2001). *Drama performance in children's play-culture: The possibilities and significance of form* [Doktoravhandling, Høgskolen i Oslo]. Oslo.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser I: Lekens dynamiske verdener*. Cappelen Damm Akademisk.
- Guss, F. G. (2017). *Barnekulturens iscenesettelser II: Dramaturgiske spiraler*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haseman, B. (2006). A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy, theme issue »Practice-led Research«, (no.188)*, 98-106. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1329878X0611800113>
- Heddon, D. & Milling, J. (2006). *Devising performance: A critical history*. Palgrave MacMillan.
- Haagensen, C. (2014). *Lived Experience and Devised Theatre Practice: A study of Australian and Norwegian theatre students' devised theatrical practice* [Doktorgradsavhandling, NTNU/QUT].
- Irwin, R. L. & Springgay, S. (2008). A/r/tography as Practice-Based Research. I S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo & P. Gouzouasis (Red.), *Being with A/r/tography* (s. xix-xxxiii). Sense Publishers.
- Knudsen, K. N. (2018). Forskeren som dramaturg– dramaturgi som refleksiv metodologi. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1032>
- Leavy, P. (Red.). (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. The Guilford Press.
- Leavy, P. (2020). *Method Meets Art* (3. utg.). Guilford.
- Lid, T. V. (2018). *Refeleksiv dramaturgi: Etyder for et (scene) kunstfelt i endring*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.48>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, Overs.). Pax Forlag.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Pavis, P. (2014). Dramaturgy and Postdramaturgy. I K. Pewny, J. Callens & J. Coppens (Red.), *Dramaturgies in the New Millennium: Relationality, Performativity and Potentiality* (s. 14-36). Narr verlag.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Orden og kaos* (E. M. Jørgensen, Overs.). Forsythia.
- Rhedding-Jones, J., Bae, B. & Winger, N. (2008). Young children and voice. I G. MacNaughton, P. Hughes & K. Smith (Red.), *Young children as active citizens: Principles, policies and pedagogies* (s. 44-59). Cambridge Scholars.
- Sauter, W. (2008). *Eventness* (2. utg.). STUTS.
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. & Gouzouasis, P. (Red.). (2008). *Being with A/r/tography*. Sense Publisher.



Szatkowski, J. (2017). Manifesto for a wide-range theory of dramaturgy. *Peripeti nr. 26*, 10-28. [https://www.peripeti.dk/pdf/peripeti\\_26\\_2017.pdf](https://www.peripeti.dk/pdf/peripeti_26_2017.pdf)

Szatkowski, J. (2019). *A Theory of Dramaturgy*. Routledge.

#### Forfatterbiografi

*Hanne Wiseth er stipendiat i drama ved Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH), og er tilknyttet Ph.d. programmet estetiske fag ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Gjennom Ph.d. studien Levende Fantasiunivers forsker hun på kollektive og skapende prosesser i barnehagen. Hennes forskningsinteresser er teater for og med barn, dramapedagogikk og samskapte prosesser.*

