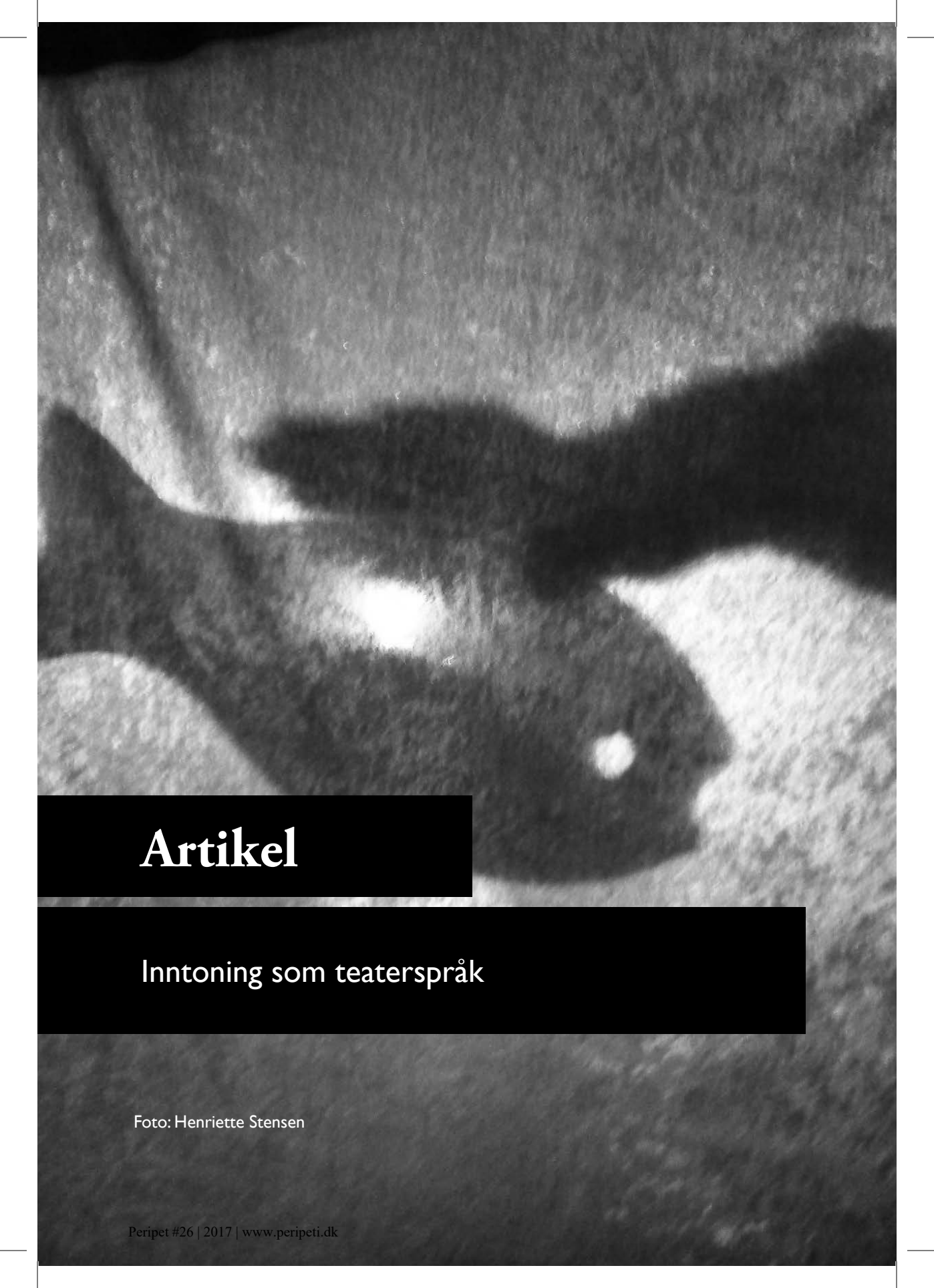




Artikel

Inntoning som teaterspråk

Foto: Henriette Stensen

Inntoning som teaterspråk

En langsiktig feedbacksløyfe-prosess med de minste

Af Henriette Stensen

Vi skyver skilleveggen til side og går inn. Det er lyd av bølgeskvulp over høyttaleren, og på gulvet ligger et stort, brunt tøyestykke formet som en båt, plassert på et blått hav av silkestoff. Jeg går først, gjør et hopp over i båten og oppmuntrer barna til å komme om bord. I båten merker vi et intenst nærvær og en årvåken oppmerksomhet rettet mot oss, rommet og den nye, annerledes situasjonen. Kroppsspråket viser at de er usikre, samtidig som de er tydelig spente på en frydefull måte. Vi er også spente; alle sanser er parate. Snart skal vi ut på en reise sammen, hvor ingen av oss riktig vet hva som skal skje.

Hvorfor teater for de minste?

Hvordan er det å møte verden som toåring? Og hvordan er det å møte teaterkunst med to års livserfaring? Våren 2015 gjennomførte jeg et teaterprosjekt grunnet i en nysgjerrighet omkring hvordan man kan lage teater for denne aldersgruppen, og mer konkret hvordan en prosessuell teatermetode kan bidra til at barn under tre år kan være i interaksjon med scenekunstnerne allerede i teaterprosessen.

Mitt forskningsspørsmål i denne artikkelen er: *Hvordan gjennomføre en devisingprosess der man utvikler et teaterspråk i en gjensidig inntoningsprosess med de minste barna?*

Å lage teaterkunst for barn under tre år er en nokså ny beskjeftigelse. På slutten av 90-tallet igangsatte Norsk Kulturråd prosjektet Klangfugl for å oppmuntre profesjonelle kunstnere til å produsere kunst for barn under tre år. Bakgrunnen var en utredning om kulturtilbudet for de minste barna, hvor det ble slått fast at barn under tre år levde i en "kulturell isolasjon". (Böhnisch 2009, s. 173). I kjølevannet av Klangfuglprosjektet kom det norsklede internasjonale prosjektet Glitterbird (2004-2006) hvor fokus også var på produksjon og formidling av scenekunst for de minste (Steinkjer 2005, s. 235).

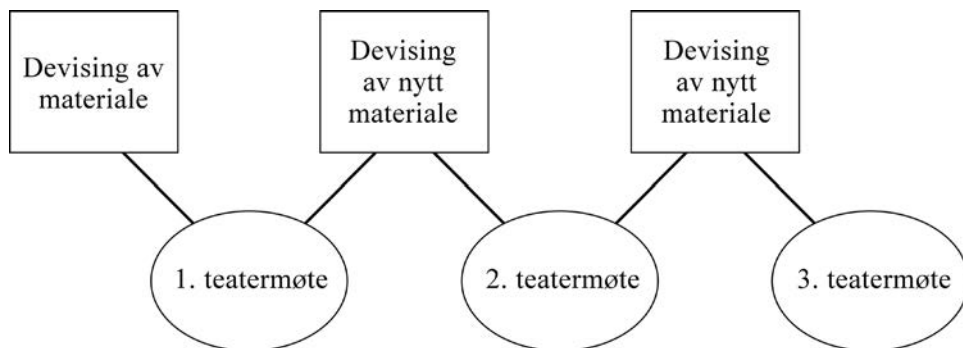
Både scenekunstnere og forskere har i møte med de minste barna måttet tenke nytt, både om teater og om publikumsrollen. Hvordan kan man jobbe med å integrere de minste barnas interaksjonsmåter i det sceniske uttrykket? Siemke Böhnisch har pekt på hvordan de minste har en særegen *ikke-diskret publikumsstil* som innebærer en mer synlig, hørbar, mangfoldig og variert respons. Det å lage teater for dette "annerledes" publikummet mener hun har et særlig performativt potensiale som hun har analysert i sin doktorgradsavhandling (Böhnisch 2010, s. 169-179).

Med utgangspunkt i Böhnisch' påstand om at de minste barna er et annerledes publikum, ønsker jeg å se nærmere på hva en prosessuell måte å tenke teater for de minste kan gjøre med teaterhendelsen, og hvordan denne tankegangen kan gi muligheter i utforskning av en performativ estetikk hvor møtet mellom scenekunstnere og publikum er det essensielle ved uttrykket.

Mitt teaterprosjekt

Min bakgrunn er en utdanning innen teater og dramapedagogikk og en mastergrad i dramaturgi. I 2012/2013 jobbet jeg som dramapedagog i den Reggio Emilia-inspirerte barnehagen Ruseløkka Barnehage i Oslo, hvor observasjon og dokumentasjon av barna i møte med materiale sto sentralt for å kunne legge til rette for videre utforskning gjennom barnets ”hundre språk” (Wallin, Mæchel, og Barsotti 1981). Denne arbeidsmåten har inspirert meg til å tenke prosessuelt om teater for de minste. I forkant av prosjektet inngikk jeg et samarbeid med Ole Hval, som har en nokså lik utdanning som meg selv, men med en mastergrad i Estetiske fag fra Høgskolen i Oslo og Akershus. Vi har begge jobbet mye praktisk med drama og teater, også i pedagogiske sammenhenger.

I april 2015 inngikk jeg et samarbeid med Vuggestuen Bjørnbaksvei i Aarhus, hvor vi fikk mulighet til å lage teater for en barnegruppe på 2,5 til 2,9 år. Devisingprosessen varte i cirka en måned, og inneholdt tre teatermøter som fant sted i barnehagen og som ble inkorporert i deres daglige rutiner. I en periode før første teatermøte og i periodene mellom møtene deviset jeg og Ole fram nytt materiale ut fra innspillene vi hadde observert og dokumentert i møte med barna. De to første møtene besto av en teaterforestilling etterfulgt av lek rammesatt av oss, mens tredje møte kun besto av en lengre teaterforestilling. Med modellen nedenfor vil jeg vise hvordan vi ønsket en vekselvirkning mellom møtene med barna og vår egen devisingprosess, der de ulike teatermøtene hele tiden gir impulser inn i vårt kreative arbeid.

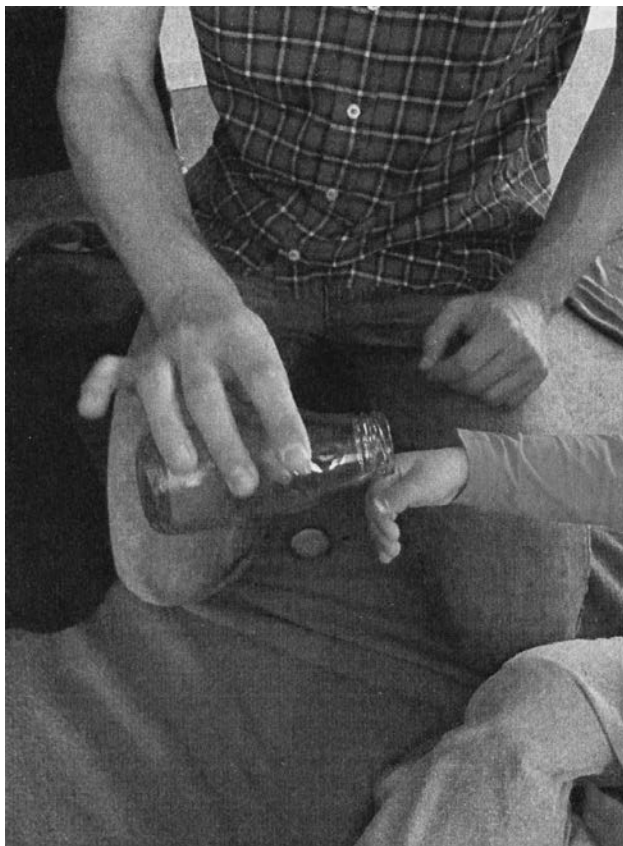


Modell 1

Beskrivelse av devisingprosessen

På første teatermøte er vi med barna i deres daglige samlingsstund, og sitter i ring sammen med dem. Vi presenterer oss som Ole og Henriette og forteller at vi har vært på en stor båt, noe vi demonstrerer med armene våre. Vi drar dem lengre inn i fiksjonen ved å vise hva som skjedde: Et blått tøystykke blir et hav som jeg og Ole holder mellom oss, og som en papirbåt beveger seg på. Tøystykket blir sentralt for forestillingen, og med den viser vi både harmoni og stillhet, storm og bevegelse. Vi skifter perspektiv fra båten og ned under havet der vi tar inn figurteaterelementer.

I leken etterpå tar vi med oss en gruppe på seks barn til et annet rom. Vi forbereder dem på at det er en båt i det andre rommet. Når de kommer inn er lydbildet preget av havlyder og på gulvet



Barna lager kopper med henderne sine.

Foto: Lone Kronborg Nielsen

ligger en båt markert med brunt stoff, plassert på et hav av blått silkestoff. Midt på båten står en bøtte med små fiskestenger. Det er nå duket for båttur, som er åpen for barnas innspill, men hvor vi har planlagt noen aktiviteter, hendelser og dilemmaer underveis.

Andre teatermøte har en lignende struktur som det første, mens rammen er en litt annen ved det tredje teatermøtet: Når barna kommer inn i rommet, er det plassert puter der de kan sitte, og en scene er definert. Det henger to blå tepper fra en snor på tvers av bakveggen, og ulike båtrelaterte rekvisitter henger ned fra snoren eller står plassert på scenen. Vi går rundt og retter på rekvisittene og hilser på barna, før vi setter i gang. Forestillingen er dobbel så lang som før og uten påfølgende lek.

Devisingen mellom teatermøtene forløp seg ganske likt, så jeg vil derfor beskrive det under ett: Umiddelbart etter forestillingen hadde vi en samtale med pedagogisk leder, Lone Kronborg Nielsen, for å høre hennes betraktninger om teatermøtet. Etter dette diskuterte jeg og Ole hva vi hadde erfart og observert, og jeg skrev en logg. De gangene vi brukte båndopptaker, lyttet jeg også til opptakene for å få med meg detaljer i den verbale responsen. Neste steg var å reflektere over hva slags elementer det kunne være interessant å videreføre til neste møte. Vi skaffet deretter konkrete materialer som fungerte som impulser til den videre improvisasjonen i devisingen før neste møte.

Praksisledet forskning og deltagende observasjon som metode

Jeg har valgt forskningsmetoden praksisledet forskning (practice-led research), som innebærer at det praktiske teaterprosjektet og de uforutsette erkjennelsene jeg har fått underveis har vært styrende både for hvordan jeg har betraktet prosessen underveis og hva jeg har valgt å fokusere på i analysen i etterkant. (Haseman 2006, s. 98).

Observasjon av barnas respons har vært en sentral metode, både som en grunnleggende del av

devisingmodellen gjennom at vi trenger observasjonene for å kunne bruke det inn i devisingen av neste teatermøte, og samtidig som en måte å skape kontakt og forutsetning for en performativ estetikk med fokus på teater som hendelse. Dessuten var observasjon en måte å kunne få en forståelse av devisingmodellen på et metanivå. Den performative teaterestetikken og den deltagende observasjonen blir slik sett to sider av samme sak, ettersom vi observerer både for å samle inn data og for å påvirke barna i det kunstneriske møtet. For å understreke dette kan kanskje *performativ deltagende observasjon* være et mer dekkende begrep for å beskrive hvordan teatermøter og devising av neste møte kan skje parallelt.

Vekselvirkningen mellom å observere barn i lek og å lage teater for/med dem; en kombinasjon av at barn får inntrykk og at de selv uttrykker seg, er inspirert av Faith Guss. I hennes prosessuelle metode skal den voksne observere barns lek på en strukturert måte og la seg inspirere av formspråket i leken når de utvikler teater for de samme barna. Tanken er da at barna kan relatere seg til de voksnes uttrykk og at dette i neste omgang kan berike deres voksenalder "late-som-lek" (rolleleken). Når utvekslingen skjer frem og tilbake over tid er tanken at de to kulturpraksisene kan berikes av hverandre (Guss 1998, s. 80f).

Men mens Guss' modell baserer seg på observasjon av barns voksenalder lek fra sidelinjen, observerer jeg barna mens jeg selv deltar i både teater og lek sammen med dem. En årsak til denne forskjellen ser ut til å være et noe forskjellig barnesyn. Guss ønsker en interaksjon mellom de to kulturpraksisene, men mer gjennom å *inspirere* hverandre enn å *interagere* og utforske sammen. Et overordnet premiss ser ut til å være at lek er barns kulturpraksis, mens teater er de voksnes. Guss uttrykker at når vi skal leke sammen med barn, må vi ta hensyn til at barn og voksne har *grunnleggende* forskjellige tenkemåter: "Vi voksne har etter hvert utviklet en logisk og lineær tenkemåte, som egentlig ikke passer til barns tenkemåte i lek. Når vi snakker om å delta i leken på barnas premisser, er vi nødt til å forstå denne grunnleggende forskjellen." (Guss 1998, s. 38)

I mitt prosjekt har jeg ikke ønsket å finne barnets autentiske eller voksenalder lekeformspråk, men har i stedet ønsket å finne fram til måter å samspille med barna på hvor vi kan påvirke dem og de oss, og hvor både materialet og relasjonen mellom sal og scene oppstår og utvikler seg i denne dynamikken.

Analyse av en inntoningsprosess

I prosessen med å utvikle et teaterspråk i samspill med de minste barna har det vært et mål å finne måter å tilrettelegge for en *inntoningsprosess* mellom oss og barna. Det vil si strategier for hvordan vi kan tone oss inn på de minste barnas perspektiv og uttrykksmåte, og hvordan vi kan legge til rette for at de kan tone seg inn på oss og vårt teateruttrykk. Begrepet inntoning har jeg hentet fra barnekulturforsker Gunnvor Løkken, som bruker begrepet for å beskrive barn under tre års særegne lek og samspill med jevnaldrende. Hun beskriver hvordan gjentagelse er en viktig kvalitet ved deres utforming av leken, som gjerne har en enkel struktur som organiseres litt og litt før det når et høydepunkt og så starter på nytt. På den måten kan flere barn hive seg med i leken underveis, fordi de gjennom den repeterende rytmen rekker å *tone seg inn* på hverandre. Etter hvert bidrar barna med variasjoner av gjentagelsen, noe som skaper spenning og gir næring til leken (Løkken 2004, s. 90).

Så hvordan har vi funnet måter å åpne for en gjensidig inntoningsprosess? Det første avsnittet i artikkelen beskriver inngangen til leken i første teatermøte. Like før har barna sett en forestilling om fenomenet båt, og nå kan gjenkjenne elementer fra forestillingen idet de kommer inn i et rom med lyd av hav og tepper som skal forestille båt og sjø. Når barna kommer inn i rommet stopper de

opp, vurderer, tar inn over seg det nye og blir med om bord i båten. Her fornemmer og observerer vi et intenst nærvær og en frydefull spenning. I denne situasjonen opplevde vi en gjensidig inntoning som berodde på en lytting til hverandres kroppslige nærvær og en tilstand hvor begge var spente på hva som skulle skje, og hvor vi tok inn over oss hverandre og båten vi var sammen i.

Senere i leken så vi hvordan barna litt og litt tonet seg inn på fiksjonskontrakten vi bygde opp om og agerte ut fra deres oppfatning av reglene i rommet. På et tidspunkt la Ole ut et grønt tøystykke formet som en øy et stykke fra båten. Jeg spurte barna hvordan vi kunne komme oss over til øya, men ingen svarte. Jeg viste at jeg undret meg ved å legge fingeren på haka og si: "Hmmm..." Ungene viste at de lekte samme lek som meg ved å imiterte min undring og å svare: "Hmmm..." mens de så tenkende ut i blikket. Noen tok også fingeren til haka, men ingen kom med noen svar. Pedagogisk leder omformulerte spørsmålet og stilte det direkte til ett av barna. Det ellers stille barnet svarte med lav stemme at: "Vi kan svømme." Kronborg Nielsen gjentok det hun hadde sagt, og fortalte oss at Pia pleier å gå på svømming. Jeg svarte at jeg synes det var en god idé å svømme over og spurte henne om hun kunne tenke seg å gjøre det først. Etter noen oppmuntrende ord bestemte hun seg og gikk alene over til øya. Nå ville noen flere barn svømme over, og da de også var fremme på øya, så de alle på hverandre og begynte å hoppe opp og ned og juble. Etterpå svømte vi andre også over til dem.

Til tross for at Kronborg Nielsen fortalte oss at disse barna ikke hadde begynt med noe særlig rollelek enda, så vi at de innenfor våre rammer var veldig vare på fiksjonskontrakten vi etablerte. Vi ble overrasket over at ingen av dem bare løp over til øya. Det var tydelig at de forsto at hvis vi skal over til det som innenfor fiksjonens rammer symboliserer en øy, må det gjøres på en særlig måte som gir mening i fiksjonsuniverset. De bruker tid for å ta inn over seg rommet, teatersituasjonen eller leksituasjonen, og agere i forhold til oss og materialet. Gjennom å legge inn rom for undring og å finne løsninger på noe som er en motstand i materialet eller i fiksjonskontrakten, må barnet tone seg inn og finne sin plass i leken.

Devisingmodellen gir mulighet for å ta med barnas feedback fra ett teatermøte inn i devisingen av det neste, noe som åpnet for at vi kunne jobbe med å tone oss mer og mer inn på hverandre og materialet. Etter første teatermøte valgte vi blant annet å leke oss med fysiske grenser innenfor fiksjonskontrakten, ettersom dette var noe barna hadde vært oppmerksomme og vare på. I andre møte valgte vi derfor det å utforske rommet under vannet og under båten.

I min videre analyse vil jeg bruke Erika Fischer-Lichtes begrep *feedbacksløyfe* for å forstå bedre hvordan inntoningen har foregått i vår prosess.

Den tyske teaterprofessoren Erika Fischer-Lichte vektlegger møtet mellom aktører og tilskuere som grunnleggende for hva teater er (Fischer-Lichte 2008, s. 32). Hun bruker begrepet *feedbacksløyfe* for å beskrive dynamikken mellom aktører og tilskuere, og hvordan de påvirker hverandre gjennom sitt nærvær og den gjensidige responsen som går frem og tilbake. For Fischer-Lichte er feedbacksløyfen ukontrollerbar og selvgenererende. Hun peker likevel på at mange regissører utforsker feedbacksløyfen gjennom ulike iscenesettelsesstrategier, som for eksempel ved å skape et rollebytte (role reversal) eller en opplevelse av fellesskap (creation of community) (Fischer-Lichte 2008, s. 40).

For å peke på hvordan tidsaspektet har spilt en viktig rolle i vår prosess, har jeg funnet det hensiktsmessig å nyansere feedbacksløyfegrepet. Jeg har komt fram til to begreper for å skille mellom feedbackprosessen som foregår her og nå og den som foregår fra møte til møte. Den ene typen feedbacksløyfe kan vi kalle *Den umiddelbare feedbacksløyfen*, og er den som foregår her og nå mellom deltakerne i ett enkelt teatermøte. (Dette er slik feedbacksløyfen beskrives av Fischer-

Lichte.) Den andre typen feedbacksløyfe som har preget teatermøtene i vår praksis, velger jeg å betegne som *den langsiktige feedbacksløyfen*. Her er reaksjonstiden fra aksjon til respons lengre. Fra vårt perspektiv beveger den langsiktige feedbacksløyfen seg fra teatermøtet med barna, gjennom vår refleksjons- og iscenesettelses-prosess, og tilbake som en reaksjon til barna i form av nye iscenesettelser og kommunikasjonsmåter (se modell 1). I det følgende kommer jeg til å analysere min devisingprosess med utgangspunkt i feedbacksløyfe-begrepene.

Den umiddelbare feedbacksløyfen

Mens Fischer-Lichte er opptatt av det ikke-kontrollerbare ved feedbacksløyfen og strategier knyttet til å åpne for det uforutsigbare, mener Böhnisch at man også må evne å lukke for innspill på en god måte. Hun hevder at det er umulig å skape en performativ estetikk uten evnen til å veksle mellom åpning og lukking (Böhnisch 2010). Jeg vil i korthet gi et eksempel på hvordan vi jobbet med disse strategiene i en sekvens i leken i andre teatermøte: Her projiserer vi fisk på veggen, og når barna oppdager fiskene begynner de å le frydefullt og si med ivrige stemmer: "En fisk! En fisk!" og så: "Det er to fisker, det er to fisker!" De ser på hverandre og peker før de løper bort til fiskene og prøver å ta på dem med hendene. Noen hyler. Det som skjer videre er at Ole og Krogholt Nielsen, som er sammen med barna på gulvet (jeg styrer projeksjonen fra siden), gir barna en rekke alternativer til hvordan de kan samhandle med fiskene. Dette skaper en rekke fokussift og stemningsskift i sekvensen. For eksempel sier Nielsen på et tidspunkt: "Prøv at æ den! Den er helt, helt våd, kan i merke det?" Barna stopper opp, blir oppmerksomme på det hun sier og ser mot fisken. "Ja!" svarer ett av barna. Nielsen sier den er trett og snart skal sove. "Snart sove" gjentar en jente, også rolig. Hun stryker fisken. "Jeg vil også gerne!" sier en annen. Den ene fisken forsvinner et øyeblikk og et barn spør henvendt til skyggefisken: "Hvor er din mor?" Gjennom ad-hoc-strategiene kunne vi gjøre barna oppmerksomme på ulike strategier for å relatere seg til materialet. Siden barna var i kontinuerlig samspill med oss, dreide ikke lukkingen seg om å rette barnas fokus mot det sceniske, slik Böhnisch beskriver det i hennes eksempler (Böhnisch 2010). I stedet var det en måte å skape et *fokusskift* på: Å lukke for en aktivitet og i samme hånd vending åpne for en annen. De pedagogiske ferdighetene i de åpne sekvensene i teatermøtene var avgjørende for å kunne jobbe i spennet mellom åpning og lukking.

Den langsiktige feedbacksløyfen

For å sette den langsiktige feedbacksløyfen i spill og dermed oppnå en inntoning over tid, hadde jeg en hypotese om at det var viktig å gjenta elementer fra møte til møte. Slik kunne barna få tid til å bli kjent med materialet og bidra med sine variasjoner. Imidlertid erfarte vi at en gjentakelse ikke alltid skapte rom for videre inntoning.

Etter å ha sett at inngangen til leken genererte spenning og oppmerksomhet ved første møte, bestemte vi oss for å gjenta den samme starten i andre teatermøte. Barna møtte den samme scenografien og det samme lydbildet. Men i stedet for å stoppe opp og undre seg over situasjonen slik de hadde gjort sist, løp flere av dem inn i rommet og opp i båten så stoffet båten og havet var laget av krøllet seg. "Hvor er fiskestangen?" spurte Emil, da han så at de ikke var i båten slik som forrige gang. Noen barn gikk ut der vannet var markert med blått stoff. "Å nei, nå blir dere våte, skynd dere opp i båten", sa jeg og prøvde å bygge opp om fiksjonsrammen som barna nå utfordret eller ikke var like oppmerksomme på.

Vi erfarte her hvordan det å gjenta elementer og iscenesettelser fra forrige gang ikke nødvendigvis gjenskapte det samme nærværet. Gjentakelsen ble en åpning for en respons vi ikke hadde forutsett,



Vi prøver å lage en båt i felleskap.

Foto: Lone Kronborg Nielsen

og som ikke bygde opp om den situasjonen vi ville etablere i starten. Den sosialkonstruktivistiske teoretikeren Lev Vygotskij var opptatt av hvordan barnets relasjon til omverdenen stadig er i utvikling. I boken *Vygotskij i praksis* (2009) siterer Leif Strandberg i den forbindelse filosofen Heraklit, som uttaler at vi ikke kan stige ned i den samme flod to ganger (Strandberg 2009, s. 19). Denne visdommen fikk vi her erfare på kroppen.

Men denne "uoppmerksomhetens tåke" som Böhnisch kaller småbarns ikke så diskret bortvending (Böhnisch 2010, s. 182), forsvant som dugg for solen like etterpå. Et nytt gjenkjennelig element dukker nemlig opp, men denne gang ledsaget av en overraskelse. I teaterforestillingen hadde barna møtt Ole som gjerne vil dykke og som til slutt får på seg dykkerutstyr og svømmer ned i vannet. Nå, mens barna har blitt med på å ro båten utover, åpner med ett døren seg bak oss, og svømmende inn kommer Ole i rolle som Dykkeren. I takt med at han tar svømmetak lager han en lyd med munnen, som om han har oksygenmaske. Flere barn gisper høylytt. Ole sier: "Hei!" med en litt annen stemme og holdning enn til vanlig. Alle barna svarer: "Hei" nesten helt i kor, med blikket festet på Dykkeren. En gutt er i ferd med å si: "Hva heter du?" når Ole sier: "Hva gjør i her?" Før noen svarer gjentar gutten hurtig og lett: "Hva heter du?" Ole svarer overbærende: "Jeg er jo dykker." Flere barn gjentar: "Hva heter du?" Pedagogisk leder som er med i leken sier stille: "Han er dykker." Ole svarer på sin karakteristiske måte: "Hva heter jeg, jeg heter – Ole." "Ole?" spør Emil med stor forundring i stemmen, som om han aldri har hørt navnet før.

Gjentagelsen i at dykkeren kommer inn i leken etter at de har møtt ham i forestillingen, kan ha vært en åpning for deres motivasjon for å ta kontakt, samtidig som det at rollekarakteren Dykkeren dukker opp i en helt annen kontekst enn før virker overraskende på barna. Dykkeren kommer på sett og vis svømmende inn i deres lek, inn i deres territorium. Spørsmålene til Dykkeren/Ole viser hvordan barnet prøver å definere hva som er fiksjonskontrakten. Er det Ole eller dykkeren fra forestillingen som kommer inn i rommet? Hva slags lek er dette? Den langsiktige feedbacksløyfen

har komt i spill.

I inngangen til leken så vi at barna hadde en rekke forventninger til hva som skulle skje og at disse forventningene ble mer eller mindre bekreftet. Da gjentagelsen skjedde på denne måten, skjedde det en åpning, men uten at det var noen motstand som kunne pirre barnas nysgjerrighet i møte med materialet. I møte med Dykkeren derimot, skjedde et forventningsbrudd ved at de så rollefiguren i en uventet situasjon: I deres lek uten forvarsel. Denne overraskelsen kombinert med det gjenkjennelige, skapte både en åpning, gjennom de erfaringene de hadde gjort seg i forestillingen, og en form for lukking eller motstand i form av at noe var annerledes. For å få kontroll på hva som er situasjonen føler ett av barna for å stille noen spørsmål, men når svaret ikke er som forventet, får han ikke bekreftet sin antagelse, og det skjer et nytt forventningsbrudd. Flere ganger har vi observert at riktig type motstand fører med seg undring og nysgjerrighet. Det får barnet til å ville handle og gjenopprette balanse. I dette eksemplet prøvde han å tone seg inn mot det fremmede.

Et mangfold av relasjoner

På samme måte som at vi jobbet med å gjøre barnas møter med materialet både gjenkjennelig og overraskende, har vi også vært opptatt av at interaksjonen mellom oss og barna utover i prosessen skulle ha en lignende dynamikk. Tryggheten i å bli kjent med oss skulle bli en åpning, men samtidig har vi ønsket å overraske dem og la dem være i det Vygotskij kaller *asymmetriske relasjoner* (Strandberg 2009, s. 55f).

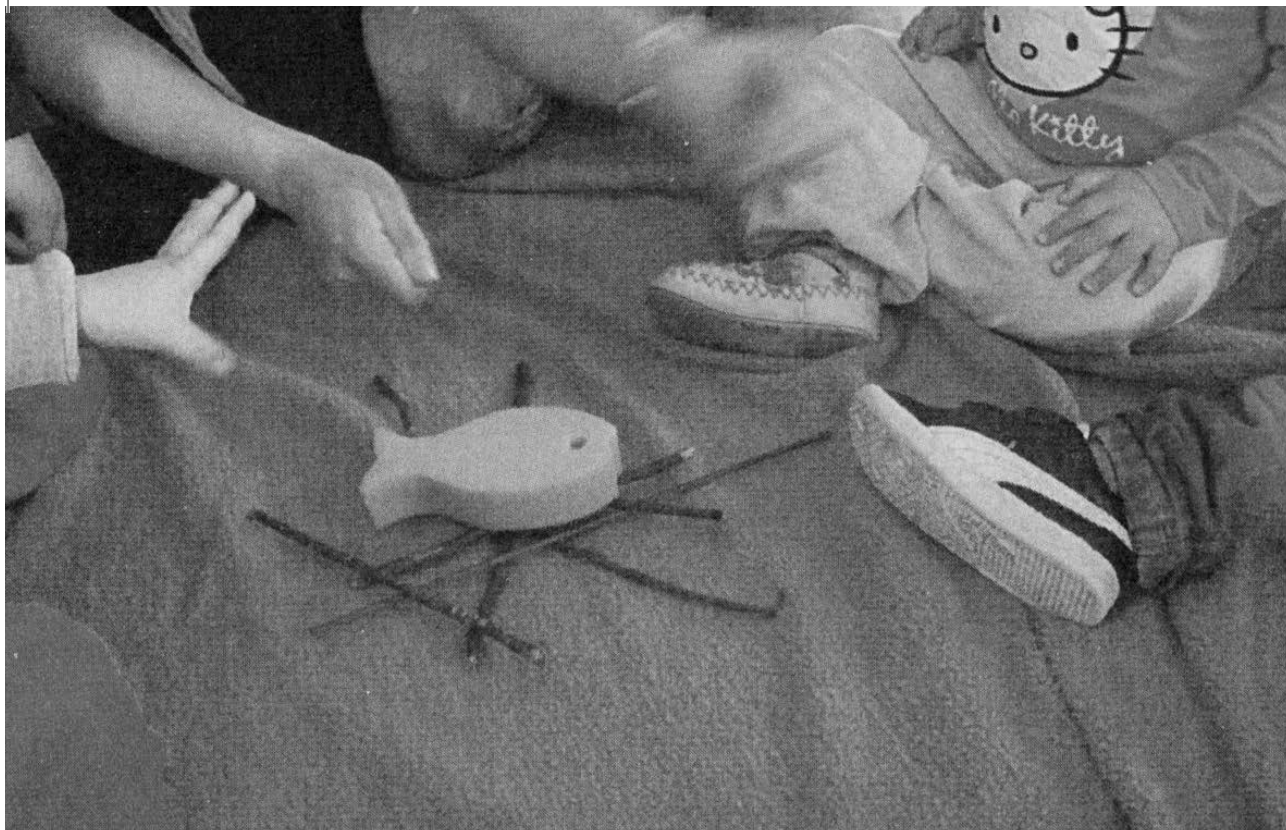
Vi har observert at de sosiale rollene og statusen mellom oss og barna raskt kunne endre seg. Et eksempel er når barna blir med Dykkeren ned i havet og møter skyggefisk. Barna har tidligere vist entusiasme for konseptet fisk på ulike måter, og denne impulsen vekker stor begeistring. Emil henvender seg entusiastisk til Ole som Dykkeren: "Fisk! Det er fisk! En fisk! En fisk! Ole, Ole... Og så nå! Se nå, se nå!" Fra å ha behandlet Dykkeren som en autoritet som kunne lede dem til havet, blir Ole nå tilskrevet rollen som kamerat og medspiller.

Når et slikt rollebytte skjer, kan barnet få en ny forståelse for hvordan relasjonen mellom oss kan være. Det fellesskapet som oppstår gjennom rollebyttet, kan oppstå gjennom at Emil kjenner Ole fra før og er trygg på ham, samtidig som de nye hendelsene motiverer ham til å innta en aktiv posisjon. Gjennom at vi stadig opptrer i nye roller kan det oppstå nye sosiale relasjoner, og vi kan legge opp til at forventningene om hvordan møtet mellom oss vil utspille seg kan brytes.

I berøringspunktet mellom umiddelbar og langsiktig feedbacksløyfe

Utover i devisingprosessen økte kompleksiteten i teateruttrykket, ettersom barna fikk stadig flere referanser og erfaringer. I siste forestilling kunne vi dermed i enda større grad enn før jobbe med å la den foregående prosessen prege barnas opplevelse. I devisingen av siste teatermøte videreutviklet vi ulike dramaturgiske strategier for å sette både den umiddelbare og den langsiktige feedbacksløyfen i spill.

For eksempel var starten av forestillingen preget av en form for sanselig dramaturgi der det var et minimum av gjenkjennelige elementer og en ordløs spillestil vi ikke hadde vist barna før, men som vi trodde de kunne takle, ettersom de nå var blitt kjent med oss og teaterrammene. Da vi deretter introduserte noe gjenkjennelig som hadde appellert til dem tidligere, opplevde vi at det oppsto et særlig intenst nærvær. Dette skjedde idet det lød et "plopp!" etterfulgt av karakteren Fiskerens markerte lytting. Her ble barna intenst lydhøre og en spent forventning bredte seg i rommet. Det kom et nytt "plopp!" og barna begynte å gjenta "plopp!" og "fisk!" idet de gjenkjente lydene og



Hvem vil smake på fisken?

Foto: Lone Kronborg Nielsen

tilsynelatende assosierte det med opplevelser de tidligere hadde hatt, blant annet med å fiske med fiskestang i leken i første økt. Den langsiktige feedbacksløyfen påvirket her den umiddelbare ved at barna tok med seg tidligere erfaringer inn i situasjonen. Dette så ut til å generere en følelse av fellesskap. Den sceniske situasjonen utviklet seg ved at Ole dukket opp i rollen som en kjempestor fisk. Det utspant seg en drakamp mellom de to, som endte med at fisken dro Fiskeren ut i havet. Dermed snudde vi opp ned på forventningene: Fiskeren ble fisket av fisken og falt ut i havet.

Konklusjon

Det å jobbe med inntoning som arbeidsmetode og kvalitetsparameter har ført til en særlig dynamikk mellom oss og barna i prosessen. Rammesettingen av prosessen som helhet har hatt stor betydning for hvordan vi har kunnet sette den langsiktige feedbacksløyfen i spill. Når jeg ser tilbake på devisingprosessen kan jeg få øye på tre overordnede strategier som har vært viktige. Den første strategien har vært å devise ut fra et *overordnet temalfenomen*. Gjennom å devise ut fra tema båt kunne vi binde teatermøtene sammen og utforske fenomenet fra ulike innfallsvinkler. Den andre strategien har vært å ha en *åpen prosess*. Barnas innspill skulle være en sentral inspirasjon i videre utvikling av teaterformspråket for dem, og dermed var det viktig å kun ha løse planer som det enkelt kunne endres på. Den tredje strategien jeg vil trekke frem er *gjentagelse*. Denne henger tett sammen med de to andre strategiene: Gjennom å ha en åpen, justerbar devisingprosess med et gjennomgående tema kunne vi utforske hvordan det at barna gjenkjente elementer virket inn på deres mulighet og motivasjon for å respondere på vårt materiale.

Imidlertid oppdaget vi at gjentagelse av elementer kunne bli en så stor åpning at det ikke ble noen motstand for barna i møtet med materialet, og dermed ble det performative uttrykket mindre interessant. En viktig oppdagelse har vært at gjennom å bryte forventningene som oppstår i møte med det gjenkjennelige, har vi kunnet skape en dissonans som har ført til en tilstand hvor barna

har stoppet opp, gjort nye vurderinger og prøvd å tone seg inn med en nysgjerrig innstilling. Den usikre tilstanden har ført til at de aktivt har søkt det de enda ikke helt forstår og dermed har kunnet tone seg inn mot det ukjente.

Det å ha flere teatermøter med samme barnegruppe over tid, fører til at prosess og produkt blir vanskelig å skille analytisk. Mens jeg før det praktiske prosjektet anså de to første teatermøtene som en del av en prosess som ledet opp mot produktet, begynte jeg etter første teatermøte å se alle tre teatermøtene som del av ett samlet teaterprodukt. De to første møtene er ikke bare måter å innhente data om de minste barnas respons på, men blir del av en relasjon som vi utvikler og som har stor betydning for de neste møtene.

I mange kunstprosjekter hvor det lages teater for de aller minste barna, går det igjen at publikumsrollen og kommunikasjonen mellom scene og sal utforskes. I Lise Hoviks doktorgradsavhandling utforskes dette eksplisitt gjennom å utvikle teater som "anerkjenner de minste barnas kroppslige væremåter og deres behov for fysisk deltakelse i kunsthendelsen" (Hovik 2014, s. 1). Hun forutsetter med andre ord at barn under tre år har noen andre måter å relatere seg til kunst på. I Klangfugl-prosjektet ble kunstnerne i de 16 scenekunstprosjektene som var med, oppfordret til å åpne for deltagelse og involvering gjennom "nærhet og kontakt mellom barn og kunstner eller formidler." (Borgen 2003, s. 26f) I evalueringsrapporten ble kommunikasjon trukket fram som avgjørende for kvaliteten på scenekunst for de minste. (Borgen 2003, s. 77) I rapporten kommer det også fram at de fleste aktørene valgte å møte målgruppa underveis i prosessen. (Borgen 2003, s. 48)

Det at jeg har villet inndra barna underveis i teaterprosessen er sann sett ikke noe nytt. Det som er annerledes er at jeg har møtt samme barnegruppe hver gang. Dette har hatt stor betydning for dynamikken i teaterprosessen og kommunikasjonen mellom oss og barna. Det er ikke bare vi og vårt materiale som har blitt preget av møtene. Gjennom vårt praktiske prosjekt har vi sett hvordan barna har forandret sin måte å relatere seg til oss og materialet på fra gang til gang. Det å ha en serie teaterhendelser over tid muliggjorde en dramaturgi hvor vi på en annen måte enn i en forestilling innenfor et sedvanlig tidsrom, kunne leke oss med barnas forventninger og forkunnskaper. Den performative dynamikken i teatermøtene ble preget av felles referanser og en lek med gjentakelser og forventningsbrudd. Den langsiktige feedbacksløyfen med tilbakeblikket som drivkraft, ble selve grunnlaget for den dramaturgiske tenkningen.

Henriette Stensen

Utdannet dramapedagog fra Høgskolen i Oslo og Akershus og har en mastergrad i Dramaturgi fra Aarhus Universitet. Hun har tidligere jobbet som forskningsassistent på prosjektet "teater i skolen" ved Aarhus Universitet og har skrevet teateranmeldelser for Peripeti. For tiden jobber hun som dramapedagog i Tokerudtoppen Barnehage i Oslo.

Litteratur

Borgen, Jorunn Spord, 2003. *Kommunikasjonen er kunsten: Evaluering av prosjektet Klangfugl - kunst for de minste*. Norsk kulturråd, notat nr 57.

Böhnisch, Siemke (red.), 2009. Feedbacksløyfer i teater for de minste. *Form møter form. Lek møter teater*. Cappelen Akademiske Forlag. 171-190.

Böhnisch, Siemke, 2010. *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere: Et bidrag til en performativ teori og*

- analyse*. Ph.d.-avhandling, Institut for Æstetiske Fag, Det Humanistiske Fakultet, Aarhus Universitet.
- Fischer-Lichte, Erika, 2008. *The Transformative Power of Performance*. Oversættelse: S. I. Jain. Routledge.
- Guss, Faith Gabrielle, 1998. Kulturell interaksjon – mellom teater for barn og barns dramatiske lekekultur”. *Tidsskrift for Børne og ungdomskultur*, 39, s. 77-96.
- Guss, Faith Gabrielle, 2003. Cognito Sensitiva. *Børne og ungdomskultur*, 46, s. 33-52.
- Guss, Faith Gabrielle, 2015. *Barnekulturens iscenesettelser 1: Lekens dynamiske verdener*. Cappelens Damm AS.
- Haseman, Brad, 2006. A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy, theme issue: Practice-led Research*, 118, s. 98-116.
- Haseman, Brad and Mafe, Daniel, 2009. Acquiring Know-How: Research Training for Practice-led Researchers. I Smith, Hazel and Dean, Roger T. (red.): *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*. Edinburgh University Press, s. 211-228.
- Hernes, Leif. Os, Ellen. Selmer-Olsen, Ivar, 2010. *Med kjærlighet til publikum; kunst for barn under tre år*. Cappelens Damm Akademisk.
- Hovik, Lise, 2014. *De Røde Skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. Doktoravhandling ved NTNU
- Lehmann, Niels, 2011. A Secret Art of Rehearsal. *Peripeti - Tidsskrift for dramaturgiske studier*, 8 (16), 146-153.
- Løkken, Gunnvor, 2004. *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Smith, Hazel & Dean, Roger T., 2009. Introduction: Practice-led Research, Research-led Practice – Towards the Iterative Cyclic Web. *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*. Edinburgh University Press.
- Strandberg, Leif, 2009. *Vygotskij i praksis: Blandt læseheste og snydesedler*. Oversættelse: B. Nake. København: Akademisk Forlag.
- Steinkjær, Eva, 2005. Små barn sanser med mer enn øynene – Om toddlere i møte med kunst. *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Cappelens Akademiske Forlag. 2. utgave.
- Wallin, Karin. Mæchel, Ingela. Barsotti, Anna, 1981. *Ett barn har hundra språk*. 4. utgave. Sveriges Utbildningsradio AB.