

# MØTEROMMET

En refleksjon over et interaktivt teater for de minste

**Trine Hild Blixrud**

Masteroppgave i drama/teater, praktisk variant  
Institutt for kunst- og medievitenskap  
NTNU  
Trondheim 2010



## **Forord**

Min faglige bakgrunn har forholdt seg til drama og teaterprosesser med en gruppe eller til teater for et publikum. Arbeidet har ikke vært tilknyttet én gruppe; jeg har jobbet i forskjellige sammenhenger med forskjellige pedagoger og kunstnere. Prosjektene har forholdt seg til det man ofte omtaler som et tradisjonelt teateruttrykk, hvor historier blir fortalt og hvor skillet mellom scene og sal er tydelig. Nysgjerrigheten på alternative teaterformer førte meg til masterstudiet. Jeg ønsket å lære mer om teaterets muligheter. Når jeg nå er på slutten av studiet sitter jeg glad, sliten, oppfylt og sulten tilbake. Masterprosjektet har blitt en hybrid av teater for og med sitt publikum. I mitt fremtidige virke ønsker jeg å undersøke denne kombinasjonen videre.

Takk til alle som har engasjert seg i og vist interesse for prosjektet, og spesielt takk til:

Referansegruppens barn og voksne.

Marte Sverdrup Liset og Sidsel Pape i den tverrfaglige prosjektgruppen.

Hovedveileder Vigdis Aune og kunstnerisk biveileder Sidsel Pape.

Universitetslektorene Toril Sverdrup og Anne Myrstad.

NTNU for å tilby et praktisk masterstudie.

Hålogaland Teater som initierte prosjektet.

Universitetet i Tromsø som gjorde det mulig å gjennomføre prosjektet.

Kaja, Siri og Frank for oppmuntring og støtte.

Trine Hild Blixrud

Tromsø 10. mai 2010

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Innledning .....  | 4  |
| 1.1   | Prosjektets bakgrunn.....                                 | 4  |
| 1.2   | Kunst for de minste .....                                 | 5  |
| 1.3   | Forskningsfeltet .....                                    | 6  |
| 1.4   | Min problemstilling.....                                  | 7  |
| 2     | Metode .....  | 8  |
| 2.1   | Kunstbasert forskning .....                               | 8  |
| 2.1.1 | Kroppsfenomenologisk perspektiv .....                     | 10 |
| 2.1.2 | Hermeneutisk holdning .....                               | 12 |
| 2.2   | Mitt forskningsdesign .....                               | 13 |
| 2.2.1 | Tverrfaglig prosjektgruppe .....                          | 14 |
| 2.2.2 | Forskningsmetode 1: Improvisasjon i prosjektgruppen ..... | 15 |
| 2.2.3 | Forskningsmetode 2: Improvisasjon med målgruppen.....     | 16 |
| 2.2.4 | Forskningsmetode 3: Reflekterende samtaler .....          | 17 |
| 2.2.5 | Forskningsprosessen .....                                 | 18 |
| 2.2.6 | Kildematerialet .....                                     | 19 |
| 2.3   | Utfordringer .....  | 19 |
| 2.3.1 | Forskersubjektet .....                                    | 20 |
| 2.3.2 | Forskningen .....   | 21 |
| 2.3.3 | Forskningsteksten.....                                    | 22 |
| 3     | Teori.....  | 24 |
| 3.1   | De minste barna .....                                     | 24 |
| 3.1.1 | Toddlerkroppen .....                                      | 24 |
| 3.1.2 | Toddlerlek .....  | 25 |
| 3.2   | Teaterforestilling for de minste .....                    | 26 |
| 3.2.1 | Teater som hendelse .....                                 | 26 |
| 3.2.2 | Feedbacksløyfe.....                                       | 27 |
| 3.2.3 | Feedbacksløyfens materialitet .....                       | 28 |
| 3.2.4 | Feedbacksløyfens struktur.....                            | 30 |
| 3.3   | Teaterhendelsens improviserte samspill .....              | 31 |
| 3.3.1 | Forme øyeblikket .....                                    | 31 |
| 3.3.2 | Grader av improvisasjon.....                              | 32 |
| 3.3.3 | Fysisk improvisasjon.....                                 | 32 |
| 4     | Refleksjon over kunstnerisk praksis .....                 | 34 |
| 4.1   | Vår skapende forskningsprosess .....                      | 34 |
| 4.2   | Samspill mellom toddlere og utøvere .....                 | 35 |
| 4.2.1 | Felles kommunikasjonsform .....                           | 35 |
| 4.2.2 | Kroppslig kommunikasjon .....                             | 36 |
| 4.2.3 | Feedbacksløyfe mellom publikum og utøvere.....            | 37 |
| 4.2.4 | Feedbacksløyfe mellom sal og scene .....                  | 39 |
| 4.2.5 | Samspillrommet .....                                      | 39 |
| 4.2.6 | Toddlernes bidrag.....                                    | 40 |
| 4.2.7 | Utøvernes bidrag .....                                    | 41 |
| 4.2.8 | Stor grad av improvisasjon.....                           | 42 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 4.3   | Samspillet formes .....                               | 43 |
| 4.3.1 | Barnas innspill kopieres .....                        | 43 |
| 4.3.2 | Utøverne velger innspill.....                         | 46 |
| 4.3.3 | Skifting mellom innspill.....                         | 47 |
| 4.3.4 | Samspilletets struktur .....                          | 48 |
| 4.3.5 | Partene påvirker og påvirkes .....                    | 50 |
| 4.3.6 | Etikk.....  | 51 |
| 4.4   | Teaterhendelsens struktur .....                       | 51 |
| 4.4.1 | Teaterhendelsens oppstart .....                       | 52 |
| 4.4.2 | Samspilletets to deler .....                          | 53 |
| 4.4.3 | Teaterhendelsens avslutning .....                     | 56 |
| 4.5   | MØTEROMMET i forskjellige former .....                | 56 |
| 4.5.1 | Produseres og skapes kontinuerlig .....               | 56 |
| 4.5.2 | Åpen og strukturert.....                              | 57 |
| 4.5.3 | To eksempler .....                                    | 57 |
| 4.5.4 | Prosjektets grenser .....                             | 62 |
| 5     | Konklusjon .....                                      | 64 |
| 5.1   | Ny kunnskap .....                                     | 64 |
| 5.1.1 | Hovedfunn .....                                       | 65 |
| 5.1.2 | Utfordringer og utviklingspotensiale .....            | 66 |
| 5.1.3 | Spørsmål og problemstillinger .....                   | 67 |
| 5.2   | Fra kunstverk til hendelse .....                      | 68 |
| 6     | Referanseliste .....                                  | 70 |
| 7     | Vedlegg.....  | 73 |
| 7.1   | Produksjonsplan.....                                  | 73 |
| 7.2   | Spilleplan .....                                      | 76 |
| 7.3   | Informasjon til publikum .....                        | 77 |
| 7.4   | Godkjenning fra Personvernombudet for forskning ..... | 78 |
| 7.5   | Informasjon til referansegruppens foreldre .....      | 79 |
| 7.6   | Omtale .....  | 80 |
| 7.7   | Bildeserie .....                                      | 85 |

# 1 Innledning

Høsten 2007 var jeg på en forestilling for de minste. Produksjonen var en del av *Glitterbird*, et europeisk prosjekt som har skapt og presentert kunst for barn i alderen null til tre år. Forestillingen kommuniserte tydelig at barna først skulle se på, og om de hadde lyst kunne de komme inn på scenegulvet når forestillingen var ferdig. Ved siden av meg satt det en gutt som var rundt halvannet år. Eller rettere sagt; han stod. Han ville helt tydelig svært gjerne også gå inn på scenegulvet. Men siden forestillingen ba om tilskuere, holdt moren ham igjen i bukseselene han hadde på seg. Han så derfor på hele forestillingen stående, lent 45 grader fremover. Da scenegulvet ble åpnet også for ham, var han helt klar til å innta det.

Etterpå lurte jeg på om det kunne være mulig å åpne scenegulvet for han helt fra starten av forestillingen? Hvordan kunne det vært mulig å la han få delta i forestillingen? I forlengelsen av disse spørsmålene tenkte jeg på hvordan man kan åpne for deltakelse generelt, uansett om barna deltok på scenegulvet eller fra sin publikums plass? Hvordan kunne deltakelsen få konsekvenser, slik at forestillingen ble påvirket av deres deltakelse? Og hvordan kunne utøverne forholde seg til barn som deltar underveis i forestillingen? Hvilken struktur ville en slik forestilling trenge? Guttens ønske om å delta inspirerte meg og dannet utgangspunktet for min praktiske master.

## 1.1 Prosjektets bakgrunn

Produksjonen ble initiert av Hålogaland Teater (HT) i november 2007. Teateret ønsket å lage en forestilling for de aller minste i samarbeid med dramaseksjonen på Høgskolen i Tromsø, nå Universitet i Tromsø (UiT). Fordi de trodde at jeg hadde svangerskapspermisjon tok de kontaktet meg privat. Jeg var rett nok nylig blitt mamma igjen, men engasjementet mitt ved UiT var avsluttet. Derfor brakte jeg forespørselen videre til dramaseksjonen og ønsket samtidig at prosjektet kunne inngå i min master. Både UiT og HT godtok at produksjonen utgjorde min kunstneriske praksis. Slik gikk det til at prosjektet startet som et samarbeid mellom HT, UiT og NTNU.

I april 2008 søkte jeg *Kunstløftet* i Norsk Kulturråd om prosjektmidler, men vi fikk dessverre avslag i juni. På grunn av avslaget trakk HT seg i august. UiT støttet fortsatt prosjektet med lønnsmidler, prøvelokaler og noe produksjonsstøtte. Marte Sverdrup Liset og Sidsel Pape er ansatt ved UiT som universitetslektorer i henholdsvis drama og dans. Begge var tilknyttet prosjektet fra starten. Liset

skulle fungere som dramaturgisk veileder med utgangspunkt i dramafaglig kompetanse, og dessuten skulle hun forske på prosessen. Pape skulle fungere som dramaturgisk veileder med utgangspunkt i dansefaglig kompetanse. I tillegg søkte jeg, og fikk henne, som kunstnerisk biveileder i regi av NTNU. På grunn av avslaget fra Kulturrådet kunne ikke avtalene med scenografen og to utøvere inngås, og jeg måtte derfor omstrukturere utfra midlene prosjektet hadde til rådighet.

Prosjektgruppen bestod dermed av Liset, Pape og meg selv. Liset sin funksjon ble endret fra å være dramaturg til å bli utøver, og Pape forble veiledende dramaturg og kunstnerisk biveileder. For egen del var jeg selvfølgelig fortsatt idéhaver og prosjektleder, og i tillegg skulle jeg nå også være utøver, kostymeansvarlig og produsent.

Endringene rokket likevel ikke på målsettingen for forskningsprosjektet. Fortsatt skulle prosjektet undersøke hvordan interaktiv scenekunst for barn opp til to år kunne skapes. I prosjektbeskrivelsen fastholdt jeg prosjektets mål om å gi en estetisk opplevelse, og å invitere barna og deres voksne til deltakelse. I tillegg beskrev jeg ønsket om å benytte og synliggjøre noen av barns kvaliteter, slik som; kroppslighet, sanselighet, åpenhet og uforutsigbarhet. Arbeidstittelen for prosjektet var *Still Leben*, det endelige navn ble *MØTEROMMET*. Jeg opplevde prosjektet som utfordrende og risikofyllt, men siden HT hadde trukket seg var ikke produktet lenger av avgjørende betydning. Dermed kunne jeg hengi meg til den skapende forskningsprosessen sammen med prosjektgruppen.

## 1.2 Kunst for de minste

Profesjonell kunst *for* de minste er et forholdsvis nytt fenomen som oppstod i Norge på slutten av 1990-tallet på bakgrunn av et nytt syn på barn (Böhnisch 2009). De yngste barna ble nå sett på som kompetente aktører, og dermed skulle de inkluderes i kunst og kulturlivet. I forhold til andre europeiske land var det bare enkelte land som hadde startet dette arbeidet noe tidligere, på midten av 1980-tallet. Norsk Kulturråd initierte prosjektet *Klangfugl*, som bestod av et forprosjekt og et hovedprosjekt. Forprosjektet ble gjennomført i 1998-1999 og hovedprosjektet ble gjennomført i perioden 2000-2002 og bestod av 16 kunstneriske delprosjekter.

*Prosjektets målsetting har vært å gi barn i alderen 0-3 år muligheter til å møte og oppleve kunst og å peke på nye tenkemåter om disse små barna, peke på muligheter, vise eksempler og gi inspirasjon for andre til å skape kunst for barn i denne aldersgruppen. (Borgen 2003:6)*

I forprosjektet ble kunst med de minste vektlagt siden man ønsket at barna skulle være aktive deltakere i forhold til kunsten. Siden dette kunne gi assosiasjoner til at det var barnas egen skapende prosess som stod i sentrum, valgte man etterhvert å vektlegge kunst for de minste. Målet har vært å skape kunst av høy kvalitet, og dermed har vurderingskriteriene vært rettet mot kunstverket og ikke mot publikummet. Evalueringsrapporten påpeker med det at kunstens autonomi har stått i sentrum for hovedprosjektet, siden målet har vært å skape uavhengige kunstverk.

*Det var de voksne som skulle ha ansvaret for både produksjon og formidling, og kunsten skulle lages for barna. (Borgen 2003:26)*

I forlengelsen av Klangfugl initierte Norge et treårig europeisk prosjekt; *Glitterbird - Art for the very young*. Målsettingen var fortsatt å skape og presentere kunst for barn under tre år. Med støtte fra EU deltok også Finland, Danmark, Frankrike, Italia og Ungarn. Prosjektet varte fra 2003 til 2006 og bestod av 18 delprosjekter (The Glitterbird Project Homepage). I både Klangfugl og Glitterbird var scenekunstproduksjonene i flertall.

### **1.3 Forskningsfeltet**

Klangfugl og Glitterbird tok altså utgangspunkt i kunstens autonomi. Scenekunstproduksjonene i prosjektene fokuserte med andre ord på scenekunstverk som var ferdig produsert og innøvet av de voksne kunstnerne. Mitt prosjekt derimot søkte ikke denne ferdige formen som skulle fremføres for barn, isteden søkte produksjonen å skape kunst *med* barna. I kunstbasert forskning er det vanlig å ta utgangspunkt i en problemstilling fra det kunstneriske praksisfeltet og gjennom praktiske undersøkelser søke løsningsforslag på problemet (Hannula et al., 2005). I arbeidet med prosjektutviklingen så jeg at flere hadde stilt spørsmål angående barns deltakelse. Blant andre de norske teaterforskerne Faith Gabrielle Guss, Lise Hovik og Siemke Böhnisch. Guss satte spørsmålstegn ved hvordan scenekunstnere eventuelt kan involvere tilskuerne aktivt, uten å gi fra seg den kunstneriske formfullendte estetikken (Guss 2004). Hovik viser til at improvisert barneteater kan åpne for medskapning, men at det krever dramaturgisk kunnskap, vilje og pågangsmot (Hovik 2007). Böhnisch er opptatt av barnepublikummet som synlige og hørbare bidragsytere, og hvordan dette påvirker både arbeidet med forestillingen og selve forestillingen (Böhnisch 2009).



Lise Hovik har i tillegg produsert og regissert DE RØDE SKOENE som hadde premiere våren 2008. Forestillingen presenteres som et interaktivt installasjonsteater for de aller minste, som er åpen for barna underveis, og som gir rom for improviserte sekvenser der barna kan delta og leke (Teater Fot sin hjemmeside). Hun benytter arbeidet med forestillingen som materiale i sitt pågående doktorgradsarbeid. Utover denne kjenner jeg ikke til andre interaktive forestillinger for de minste.

## 1.4 Min problemstilling

Min master i drama og teater er en praktisk variant, og derfor har studiet bestått av en kunstnerisk praksis og denne forskningsteksten. Studieprogrammets kurs har jeg valgt å spre utover i studieforløpet og parallelt med produksjonen. På den måten har teori og praksis vært konstante deler i hele den skapende forskningsprosessen. I denne forskningsteksten reflekterer jeg over den kunstneriske praksisen. Refleksjonene er oppstått i og etter produksjonen, på bakgrunn av praktiske undersøkelser og teoretisk kunnskap. Problemstillingen for masteroppgaven er:

### **Hvordan kan man skape en teaterforestilling som samspiller med de minste barna?**

I arbeidet med å reflektere over praktiske erfaringer, er det spesielt fire teorier jeg har funnet anvendelige. I forhold til kunstbasert forskning har jeg benyttet Mika Hannula, Juha Suoranta og Tere Vadén sin *Artistic Research - theories, methods and practices*. Som et refleksjonsgrunnlag i forhold til de minste barna har jeg forholdt meg til Gunvor Løkkens *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Refleksjoner i forhold til forestillingens uttrykksform har jeg knyttet til Erika Fischer-Lichtes *The transformative power of performance. A new aesthetics* og Ruth Zaporah sin manual i *Action Theater*.

## 2 Metode

Mitt forskningsprosjekt har sitt ståsted i den praksisbaserte forskningstradisjonen fordi prosjektets kjerne er et praktisk og kunstnerisk arbeid. Med det belyses problemstillingen både av teoretiske perspektiver og praktiske undersøkelser. Den kunstneriske utforskningen gjennomføres etter en bestemt struktur, og derfor knytter jeg forskningsdesignet til kunstbasert forskning. De systematiske undersøkelsene i den kunstneriske praksisen danner prosjektets forskningsmateriale. På bakgrunn av disse praktiske erfaringene kan tolkninger og konklusjoner dannes, ved hjelp av de teoretiske perspektivene.

I den skapende forskningsprosessen har jeg etablert og jobbet sammen med en prosjektgruppe. Vi har benyttet improvisasjon som forskningsmetode. I tillegg har arbeidet med referansegrupper og reflekterende samtaler vært viktige metoder for å undersøke hvordan man kan skape en teaterforestilling som samspiller med de minste barna. Mitt forskningsprosjekt består derfor av det kunstneriske produktet MØTEROMMET og av denne kunstbaserte forskningsteksten. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har arbeidet i den skapende forskningsprosessen.

### 2.1 Kunstbasert forskning

Kunstbasert forskning beskrives og plasseres innenfor en praksisbasert forskningstradisjon av de finske forskerne Hannula, Suoranta og Vadén (Hannula et al., 2005). De fremhever den kunstneriske praksisen og produksjonen som denne forskningens kjerne.

*This whole issue is not about scientific research (as in art history or the sociology of art, for example), but about the self-reflective and self-critical processes of a person taking part in the production of meaning within contemporary art, and in such a fashion that it communicates where it is coming from, where it stands at this precise moment, and where it wants to go. (Hannula et al., 2005:10)*

I en slik kunstbasert forskning står de praktiske undersøkelsene og erfaringene sentralt. Erfaringer og refleksjoner erverves både i de konkrete kunstneriske handlingene og i etterkant av handlingene. Forskingen knyttes derfor blant annet til etnografi, siden denne vitenskaplige metoden omhandler læring gjennom erfaring (ibid.). Viten skapes ved at forskeren deltar i en bestemt sammenheng hvor

vedkommende lytter, spør og observerer. Målet med etnografiske undersøkelser er å forstå den utvalgte praksisen gjennom egne erfaringer, for deretter å beskrive den. For å sikre at forskningsteksten ikke blir overdrevet subjektiv, er det vanlig å presentere praksisen gjennom såkalte tykke beskrivelser. Ved å belyse praksisen fra forskjellige vinkler er formålet å unngå en for subjektiv tolkning. Undersøkelsene og erfaringene vil likevel åpenlyst være subjektive siden forskeren selv initierer og deltar i kunstproduksjonen. Den skapende forskeren er med andre ord selv et sentralt forskningsverktøy.

*The starting point for artistic research is the open subjectivity of the researcher and her admission that she is the central research tool of the research. The goal is not so much about measuring the research object but understanding it. (Hannula et al., 2005:159)*

En slik form for forskning forholder seg med andre ord til en kvalitativ tradisjon. De poengterer imidlertid at kunstbasert forskning er nytt. Selv om tradisjonen har utviklet seg mye på sine tyve år, refererer de til at dette forskningsfeltet fortsatt er i en oppstartsfase, både i forhold til sin egenutvikling og i forhold til andre forskningstradisjoner. Av den grunn anmoder Hannula, Suoranta og Vadén forskere og forskningsinstitusjoner om å utvise mot og åpenhet fordi forskningsfeltet fortsatt er under utvikling. De fremholder viktigheten av å eksperimentere med metoder slik at et metodisk mangfold og toleransen for mangfoldet kan bidra til å utvikle forskningsfeltet. I tillegg vektlegger de en fleksibel holdning til selve forskningsprosessen slik at forskningsmetodene og deres verktøy kontinuerlig kan tilpasses.

Uavhengig av hvilken metodisk tilnærming et kunstbasert forskningsprosjekt anvender vil den kunstneriske praksisen generere forskningsmateriale. Dette materialet fungerer som et fundament for diskusjoner og refleksjoner. Gjennom beskrivelser, tolkninger og konklusjoner kan undersøkelsene synliggjøres i en kunstbasert forskningstekst hvor målet er å dele erfaringer og forståelser.

*The evaluator must be able to see that the results are not only based on the researcher's personal intuition. Therefore, the researcher must, as clearly as possible, describe her data, the interpretation she has made of it, as well as the conclusions and interpretations. (Hannula et al., 2005:159)*

I arbeidet med å gjøre det kunstbaserte forskningsprosjektets undersøkelser tilgjengelige for offentligheten står selvrefleksjon og selvkritiske prosesser sentralt. Selv om denne forskningen er forankret i et subjekt og fremstilles som vedkommendes tolkninger kan forskningen bidra til ny kunnskap og forståelse, forutsatt at undersøkelsene og prosessen fremstilles så tydelig som mulig.

Hannula, Suoranta og Vadén håper at kunstbasert forskning forblir åpen, selv om det vil bety at grensene også forblir uklare. På den måten kan forskningen heller synliggjøre nye synsvinkler og sammenhenger hvorfra nye spørsmål og problemstillinger kan formuleres, fremfor å gi endelige svar. De viser til at kunstbasert forskning hverken kan eller må gi endelige svar.

*Actually, we would like to talk about artistic research as non-science or "anti-science". This means that artistic research would not perhaps at all be worth thinking about in the traditional sense as a field of science but as a kind of praxis, in other words, a doctrine of study, in which one can deliberate and problematise different practices, including those in which also artistic research is produced. (Hannula et al., 2005:167)*

### **2.1.1 Kroppsfenomenologisk perspektiv**

Som skapende forsker er jeg som sagt selv et sentralt forskningsverktøy. Med utgangspunkt i forskningsprosjektets målsetting og målgruppe velger jeg å vektlegge kroppslige undersøkelser og erfaringer, ettersom prosjektet skal undersøke hvordan man kan samspille med de minste barna. Derfor har jeg valgt å benytte Merleau-Ponty sin filosofi om kroppens fenomenologi (Engelsrud 2006, Løkken 2005). Med referanse til ham henviser Engelsrud til at hver enkelt kropp utgjør et perspektiv. Jeg støtter meg til dette synet. Forskningen min tar med andre ord utgangspunkt i mine kroppslige erfaringer, og med det har jeg plassert min egen kroppslige forståelse sentralt.

Ved hjelp av Engelsrud og Løkken sine presentasjoner av Merleau-Pontys teori forstår jeg det slik at teorien omhandler hvordan menneskekroppen oppfatter verden. Han vektlegger kroppens sansing og erfaring; gjennom de kroppslige opplevelsene kan tankens erkjennelse og bevissthet ta form, både når det gjelder oppfattelsen av verden rundt og seg selv. Kroppen er dermed utgangspunktet for forståelsen av omgivelsene og egen situasjon. Engelsrud beskriver det som om kroppen både retter seg *mot* verden, og blir rettet *av* verden. Den kroppslige forståelsen står dermed i et forhold til en dialektisk forståelse siden fenomener bestemmes gjennom forholdet til hverandre.

Sentralt i Merleau-Pontys teori (ibid) står begrepet kroppssubjektet, som refererer til den levde og aktivt handlende menneskekroppen i verden. Han understreker dermed at det er kroppen som gjør det mulig for mennesket å være i verden, og at livet leves i og uttrykkes gjennom kroppen. Med hele kroppen er vi oppmerksom på vår egen tilstedeværelse i vår omverden, både på det vi selv gjør og på det andre gjør. Kroppssubjektet er med andre ord et kroppsobjekt for andre, samtidig som det har sin subjektive opplevelse av verden gjennom sin egen kropp. Kroppen kan eksempelvis både være seende og synlig, og den kan være berørende og berørt. Siden subjektet aktivt forholder seg til verden påpeker Merleau-Ponty at kroppssubjektene har i seg både mening og intensjon; de kan uttrykkes gjennom ord og handling.

*Merleau-Ponty sier at kroppssubjektet "bebor" eller "hjem søker" rommet (verden). Menneskets naturlige intensjon er å være utadrettet mot denne verden. "Kroppen ... er våre intensjoners synlige form," sier Merleau-Ponty (1964:15). Mellom slike levde kropper i verden foregår en umiddelbar og meningsfull kommunikasjon. (Løkken 2005:24)*

Siden vi med kroppene bebor rommet, og dermed også tiden, blir altså forskjellige kroppssubjekt tilgjengelig for hverandre. Merleau-Ponty betegner det som er mellom og rundt kroppssubjektene som den intersubjektive verden. Siden kroppssubjektene merker seg selv og andre, står de i relasjon til hverandre i denne sameksistensen. Dermed blir delte følelser, delt oppmerksomhet og delt intensjon sentralt i det intersubjektive.

*Den andre og jeg selv er intersubjektivt tilgjengelige for hverandre, samtidig som vi ikke er identiske, men forskjellige. En enklere måte å si dette på er at mennesker lever i en felles verden, men alle gjør det på sin egen måte og har sin unike erfaring. At teorien inkluderer en slik både-og-tenkning, gjør at den som støtter seg på teorien for å forstå kroppen, tvinges til å tenke på kroppen slik den er for subjektet selv, og slik subjektet ses av andre. Kroppssubjektet både skaper og skapes i en historisk, kulturell og situasjonell verden. Subjektet er aktivt skapende og samtidig formet av verden som subjektet alltid er i. (Engelsrud 2006:33)*

Min forståelse av den skapende forskningsprosessen vil med andre ord ha sitt utgangspunkt i mine kroppslige erfaringer. Forståelsen vil stå i et forhold til mine omgivelser siden jeg som kroppssubjekt står i en relasjon med den intersubjektive verden rundt meg. Kroppsfenomenologi utgjør det sentrale teoretiske perspektivet i forskningsprosjektet.

### 2.1.2 Hermeneutisk holdning

Siden jeg som utøver og skapende forsker vektlegger mine kroppslige erfaringer, forholder min kunstbaserte forskning seg til tolkninger. Hermeneutikken omhandler læren om tolkning; den benytter seg av tolkning for å forstå (Ödman 2004). Ödman hevder at ved å innta en hermeneutisk vitenskapelig holdning kan man tolke og oppnå forståelse. Forståelsen kan danne grunnlag for forklaring.

*Den hermeneutiska processen omfattar fyra huvudmoment: tolkning, förståelse, förförståelse og förklaring. (Ödman 2004:74)*

- Han beskriver *tolkningen* som den aktiviteten som en person enten ovenfor seg selv eller ovenfor andre presenterer som sin forståelse. Aktiviteten kan ses som en oversettelse av det som personen opplever. Oversettelsen er med andre ord en formidling av opplevd betydning.
- Det andre elementet er *forståelse*. Ödman trekker inn ordet innsikt for å vise til hvordan forståelse kan forholde seg til opplevelser av betydning. Man kan oppleve å få innsikt i forhold til en problemstilling idet man finner en løsning på problemet.
- Et tredje element er *forforståelsen*. Forforståelsen bygger på tidligere lærdom og erfaringer, inkludert tidligere opplevelser og følelser. Når vi tolker noe, bygger vi på vår forforståelse. Den kan bli en viktig medspiller i våre nye avgjørelser rundt hva vi forstår noe som. Forforståelsen er dermed ikke nøytral, men har en retning. Nye forståelser bygges inn i forforståelsen, som fungerer som et fundament for forståelse og forklaring.
- Det siste elementet er *forklaring*. For å forstå noe kan man gå veien om forklaringen om den umiddelbare forståelsen uteblir. Forklaringene bygger altså på tolkninger. Det gjelder også teoretisk kunnskap. Ofte er det handlinger, intensjoner eller spesielle situasjoner som forklares.

*Den hermeneutiska processen pendler alltså mellan närhet och distans, förklaring och förståelse. Och i tolkningar lägger vi slutligen fram vår förståelse, så som förklaringarna modifierat den, gjort den tydligare eller utlöst den. Tolkning blir på detta sätt syntesen mellan förklaring och förståelse, och förförståelsen utgör det fundament på vilket hela den hermeneutiska processen vilar. (Ödman 2004:76)*

Hermeneutikkens klassiske modell er sirkelen (ibid.). Sirkelen henviser til det gjensidige avhengige forholdet mellom del og helhet. Delen belyser helheten, og helheten belyser delen. Ödman fremhever at sirkelmetaforen kan være uheldig fordi den også kan stå som et bilde på lukkede prosesser hvor tanker og handlinger bekrefter seg selv, og nye tanker og handlinger ikke slipper til. For å slippe nye tanker til er det viktig med en lyttende og åpen dialog i prosessen, slik at forforståelsen kan påvirkes og endres på bakgrunn av nytt materiale. For å synliggjøre prosessens dynamikk er spiralen foreslått som en ny metafor. Spiralen klarer å få frem prosessenes tidsdimensjon, og dermed kommer også svingningene mellom deler og helhet enda tydeligere frem. Empiriens deler belyses av kunnskap, teori og erfaring, og nye forslag til helheter kan tre frem.

Mitt kunstbaserte forskningsprosjekt forholder seg dermed til den kunstneriske praksisen på en kroppslig og tolkende måte. Ved å reflektere fortløpende i den skapende forskningsprosessen over kroppslige erfaringer som oppleves som betydningsfulle, kan ny innsikt og forståelse oppstå. Den hermeneutiske holdningen danner grunnlaget for de selvreflekterende og selvkritiske prosessene, som Hannula, Suoranta og Vadén fremhever som sentrale i kunstbasert forskning. Ved å synliggjøre prosessene i forskningsteksten kan den nye forståelsen bidra til ny kunnskap.

## **2.2 Mitt forskningsdesign**

Siden jeg har plassert meg som et tolkende kroppssubjekt i forskningsprosjektet, vil jeg kort presentere meg for å synliggjøre min forforståelse. Jeg er en kvinne på 38 år. Cand.mag.-graden min består av grunnfag i sosialantropologi, kunsthistorie og dramapedagogikk, i tillegg til mellomfag i teatervitenskap. Den teoretiske skoleringen er gjennomført i flere perioder. Ved å veksle mellom utdanning og arbeid har teori og praksis fortløpende påvirket hverandre. I starten arbeidet jeg primært som pedagog og teaterpedagog i barnehage, grunnskole og videregående. Midtveis organiserte jeg teaterfaglig virksomhet og instruerte i det frivillige kulturlivet, og i det siste har jeg undervist i drama på universitet og vært frilans scenekunstner. I mitt virke som pedagog, teaterpedagog og instruktør har jeg jobbet sammen med mennesker i alle aldre, i forskjellige drama og teaterprosesser. Mange av prosessene har rettet seg mot barn og unge. Etterhvert skiftet jeg til å spille for publikum. I den første produksjonen var jeg skuespiller og danser, der forestillingen var ment for et ungdommelig og voksent publikum. Den andre produksjonen var for barn i alderen 6 til 12 år. Her var jeg prosjektleder, produsent og skuespiller. Forestillingen var på turné for Den kulturelle skolesekken i Troms. I tillegg skulle den ha vært på turné for Turnéorganisasjonen for

Hedmark, men måtte avlyses grunnet sykdom. Begge forestillingene hadde premiere på Festspillene i Nord-Norge. Jeg har altså enten jobbet med noen, eller for noen. Dessuten er jeg mamma til to jenter som nå er to og åtte år. Jeg har med andre ord hatt et barn i alderen null til tre år hjemme hos meg under gjennomføringen av dette prosjektet.

Jeg vil nå redegjøre for hvilke fremgangsmåter prosjektet har benyttet. Fordi prosjektet er tilknyttet kunstbasert forskning utgjør de praktiske undersøkelsene forskningsmaterialet. Erfaringene fra undersøkelsene danner grunnlaget for tolkninger og konklusjoner.

### **2.2.1 Tverrfaglig prosjektgruppe**

I oppstarten av prosjektet er jeg idéhaver og prosjektleder. I den skapende forskningsprosessen ønsker jeg å jobbe sammen med en tverrfaglig ledergruppe fordi både prosjektet og jeg er i nytt og ukjent terreng. Gjennom samarbeidet med Universitetet i Tromsø får jeg etablert den tverrfaglige ledergruppen sammen med Marte Sverdrup Liset og Sidsel Pape. Liset er universitetslektor i drama og Pape er universitetslektor i dans. I tillegg var det planlagt å ansette en scenograf og to utøvere, men fordi vi fikk avslag på søknaden til Kunstløftet kunne ikke ansettelsene foretas. For å gjennomføre prosjektet omstruktureres derfor ledergruppen. Liset og jeg blir utøvere på bakgrunn av at vi bor i den samme byen, noe som gjør det mulig å møtes jevnlig til øvinger. Dessuten er det ønskelig og mulig for oss å spille forestillinger i etterkant av produksjonsperioden. Dermed er Liset sin funksjon endret fra å være veiledende dramaturg til å bli utøver. For egen del er jeg fortsatt idéhaver og prosjektleder. I tillegg skal jeg være utøver, kostymeansvarlig og produsent. Pape sin funksjon er uendret; hun skal fortsatt være veiledende dramaturg.

Med omstruktureringen er ledergruppen omgjort til en prosjektgruppe som sammen skal gjennomføre den skapende forskningsprosessen. Som idéhaver og prosjektleder har jeg med andre ord definert forskningsprosjektets grunnleggende innhold og form, men det er sammen med prosjektgruppen at dette kunstbaserte prosjektet skal utforskes og skapes. Jeg har ikke ledet oss gjennom prosessen og vist vei, isteden har jeg hele tiden kjent etter om vi har vært på rett vei i forhold til min kunstneriske idé. Til sammen har produksjonsperioden vært på syv uker, fordelt utover fem måneder. To lengre perioder har vart i to og fire uker. Mellom disse har Liset og jeg jobbet sammen i tre korte perioder, som tilsammen har utgjort én uke. Pape har vært tilstede de to første og de to siste ukene.



Etableringen av den tverrfaglig prosjektgruppen ser jeg som en viktig forutsetning for forskningsprosjektet. Ved å etablere en prosjektgruppe med forskjellig erfaringsbakgrunn og kompetanse kan vi kontinuerlig utfordre hverandre og belyse våre praktiske undersøkelser og erfaringer fra forskjellige vinkler. Mine subjektive erfaringer og tolkninger kan med det gjøres til gjenstand for spørsmål og kritiske bemerkninger. Meningsutvekslingene har ført til selvrefleksive og selvkritiske prosesser, der bekreftelser, korrigeringer og avvísninger har oppstått. Jeg oppfatter at mine erfaringer og tolkninger på denne måten oppnår større grad av gyldighet fordi min forståelse er skapt i relasjon med andre.

### **2.2.2 Forskningsmetode 1: Improvisasjon i prosjektgruppen**

Scenisk improvisasjon knyttes opp til det å være i øyeblikket; til det å skape og fremføre samtidig (Steinsholt 2006). Med andre ord må utøverne både velge og spille på samme tid. Steinsholt viser til at sceniske improvisasjoner kan forstås som ansvarlige dialoger hvor passive møter med andre står sentralt. Derfor blir det viktig å forholde seg åpen og sårbar i forhold til den eller de andre i improvisasjonen. På den måten kan et subjekt bli grepet og berørt av noe utenfor seg selv. Ved å la seg berøre blir ens egne reaksjoner et svar til, og en anerkjennelse av, den eller de andre. Han påpeker samtidig at en slik holdning ikke må forveksles med maktesløshet eller tap av subjektivitet.

*Mange observatører har hevdet at enhver improvisasjon, og kanskje først og fremst innenfor jazz, teater, dans og standup, best kan forstås som en åpen form for hverdagslig samtale (jf. Sawyer 1998). Det er nemlig mulig å betrakte en ideell samtale som en form for åpenhet. For det første vil enhver samtale som regel føre noe frem i lyset; den kaster et nytt lys på de temaene som diskuteres og gir oss armslag nok til å betrakte eller høre dem på nye måter. For det andre er samtalen i seg selv åpen i den forstand at den alltid er flyktig og uviss. (Steinsholt og Sommerro 2006:16)*

Siden forskningsprosjektet vil undersøke hvordan man kan skape en forestilling som går i møte og samspiller med barnepublikummet der og da, benytter prosjektet improvisasjon som scenisk form. Derfor har vi også benyttet improvisasjon som metode i forskningsprosessen. Ved hjelp av prosessens improvisasjoner har vi undersøkt hvilke strukturerende rammer en slik improvisert forestilling trenger for å bli skapt og fremført samtidig. I tillegg har vi undersøkt hvordan vi må forberede oss som utøvere for å kunne samspille med barna der og da. Ved å betrakte prosessens fysiske improvisasjoner som samtaler hvor vi gjennom handling diskuterer forestillingens struktur

og form, har de fungert som en reflekterende praksis (ibid). Jeg forstår det som at våre fortløpende improvisasjoner har ført til at gjeldende, og kanskje også ubevisste forståelse, synliggjøres gjennom kroppslige handlinger og erfaringer der og da. I prosessens praktiske improvisasjonsarbeid møtes med andre ord praktiske handlinger og teoretisk kunnskap, og som et resultat har ny og bevisst forståelse oppstått. På denne måten har prosjektet benyttet improvisasjon som forskningsmetode.

På bakgrunn av et tidligere undervisningssamarbeid med Sidsel Pape kjente jeg såvidt til den fysiske improvisasjonsteknikken Action Theater ved prosjektets oppstart. Selv om min kunnskap om teknikken var begrenset, ønsket jeg likevel å anvende den i forskningsprosjektet fordi jeg antok at den kunne kommunisere fysisk med de minste barna (se 4.2.2). Action Theater kan benyttes som metode for å utvikle materiale til forestillinger og som scenisk forestillingsform (Zaporah 1995). Prosjektet har benyttet teknikken i begge sine former. Derfor nevnes den her i metodekapittelet. I tillegg beskrives teknikken i teorikapittelet (se 3.3.3). Fordi Action Theater er prosjektets forskningsmetode og forestillingsform, måtte Marte Sverdrup Liset og jeg som utøvere tilegne oss kunnskap om teknikken og ferdigheter i teknikken. Pape er skolert i teknikken gjennom sin danseutdannelse. Hennes kompetanse har derfor vært av stor betydning.

### **2.2.3 Forskningsmetode 2: Improvisasjon med målgruppen**

I produksjonsperioden improviserte vi alene. I tillegg har prosjektgruppen oppsøkt og improvisert sammen med referansegrupper for forestillingens målgruppe. Ettersom prosjektet undersøker hvordan en forestilling kan samspille med de minste barna, har de praktiske undersøkelsene sammen med referansegruppene vært viktige. På denne måten har prosjektet fått praktiske erfaringer i og om improvisasjonens samspill med publikum. Forskningsmaterialet er dermed generert gjennom observasjon i situasjonen, og observasjon av situasjonen. Som utøvere har Marte Sverdrup Liset og jeg kroppslige erfaringer via deltakelse og observasjoner i situasjonen, mens Sidsel Pape har observert improvisasjonen utenfra. I tillegg har vi dokumentert alle improvisasjonene sammen med referansegruppene med videoopptak. Når Pape ikke har vært tilstede har opptakene fungert som observatør av situasjonen. Forskningsprosjektet har slik hatt to eller tre observatører i hver improvisasjon i tillegg til opptakene. På denne måten er samspillet observert fra forskjellige synsvinkler, noe jeg ser på som viktig for å øke gyldigheten av de subjektive erfaringene og tolkningene av disse.

I oppstarten av prosjektet gjorde vi avtaler med én referansegruppe. Av praktiske årsaker ble gruppen rekruttert fra en barnehage. På den måten fikk vi enkel tilgang til en gruppe med barn i ønsket alder. Det viste seg raskt at denne metoden ble viktigere enn først antatt. Derfor ba vi om å få improvisere hyppigere sammen med dem enn først avtalt, noe de ansatte tillot. Prosjektet har dermed hatt denne gruppen som sin hovedgruppe. De har improvisert sammen seks ganger, fordelt utover produksjonsperiodens fem måneder. I tillegg etablerte vi kontakt med ytterligere fire referansegrupper. Med det sikret vi at forestillingen med jevne mellomrom møtte nye barnegrupper som ikke var blitt vant til situasjonen. På den måten fikk vi gjennomført de praktiske undersøkelsene i forskjellige kontekster for å synliggjøre forskjellige utfordringer. Også disse gruppene ble rekruttert fra barnehager. Gruppene varierte fra seks til tolv barn, og i tillegg kom opptil fem ansatte. I produksjonsperioden improviserte vi totalt elleve ganger sammen med referansegruppene. Improvisasjonene med de fem forskjellige gruppene utspilte seg i de respektive barnehagene.

#### **2.2.4 Forskningsmetode 3: Reflekterende samtaler**

Improvisasjonene med og uten referansegruppene har fungert som en reflekterende praksis. Dermed har forestillingens struktur og samspillet med barna kontinuerlig blitt diskutert og utforsket gjennom fysiske handlinger. Refleksjoner har oppstått i improvisasjonene. I tillegg har vi i prosjektgruppen hatt reflekterende samtaler i etterkant av alle improvisasjonene. Med det har vi også diskutert forestillingens struktur og samspill verbalt med utgangspunkt i observasjonene. Ved å reflektere verbalt over de fysiske improvisasjonene har vi kontinuerlig tolket våre kroppslige erfaringer. Tolkningene har vi gjort på bakgrunn av våre forskjellige synsvinkler, forforståelser og faglige ståsted. Samtalenes lyttende og åpne form har bidratt til de selvrefleksive og selvkritiske prosessene. På denne måten har refleksjoner i handling forholdt seg til refleksjoner over handling.

Improvisasjonene og samtalene har dermed kontinuerlig påvirket hverandre gjennom hele den skapende forskningsprosessen. Gradvis har vi tilegnet oss ny og bevisst forståelse, og ut fra den til enhver tid gjeldende forståelse har nye spørsmål oppstått. På bakgrunn av de nye spørsmålene har nye praktiske undersøkelser blitt planlagt og gjennomført. Dermed har prosjektet blitt tilført nye erfaringer og tolkninger via improvisasjonene, som igjen har bidratt til økt forståelse. Gjennom denne prosessuelle tilnærmingen har den praksisbaserte forskningen blitt drevet fremover.

Ved siden av prosjektgruppens egne samtaler, har reflekterende samtaler med andre vært gjennomført i produksjonsperioden. På bakgrunn av samarbeidet med Universitetet i Tromsø, har prosjektet hatt et samarbeid med et av delprosjektene i det nasjonale forskningsprosjektet *Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv - fokus på de yngste i barnehagen*. Universitetslektor i pedagogikk Toril Sverdrup og universitetslektor i samfunnsfag Anne Myrstad er ansvarlige for delprosjektet. Sammen med dem hadde vi en reflekterende samtale med utgangspunkt i deres observasjoner av én improvisasjon. Dessuten har vi hatt en samtale med ansatte i den barnehagen vi har vært flest ganger. I produksjonsperioden har jeg tillegg hatt en reflekterende samtale med hovedveileder Vigdis Aune, med utgangspunkt i hennes observasjon av én improvisasjon. Samtalene med biveileder Sidsel Pape ble gjennomført uten at Marte Sverdrup Liset var tilstede.

### **2.2.5 Forskningsprosessen**

Den praksisbaserte og prosessuelle utforskningen har vekslet mellom forberedende improvisasjoner i prosjektgruppen, utprøvende improvisasjoner sammen med referansegrupper og reflekterende samtaler (se vedlegg 1). Til hver improvisasjon sammen med en av referansegruppene gjennomførte vi forberedende improvisasjonsøvelser. I tillegg utarbeidet vi en struktur for improvisasjonen med barna for å ha noen rammer å improvisere innenfor. Ved å prøve ut de planlagte strukturene i praksis fikk vi undersøkt hvordan våre handlinger og valg virket på barna og deres voksne. Basert på våre observasjoner og tolkninger av publikums reaksjoner og handlinger har vi fortløpende i våre reflekterende samtaler diskutert våre forståelser. I samtalene har vi også diskutert og tolket egne reaksjoner og handlinger. På bakgrunn av samtalene har vi konkludert med hvilken virkning våre handlinger og valg fikk på samspillet. Med utgangspunkt i disse konklusjonene gjennomførte vi nye forberedende improvisasjoner, og i tillegg utarbeidet vi nye eller videreutviklet tidligere strukturer til den neste improvisasjonen med barna. På denne måten har den skapende forskningsprosessen hatt en systematisk og syklisk arbeidsform, ettersom improvisasjonene og samtalene kontinuerlig har påvirket hverandre. Denne systematiske praksisrefleksjonen har drevet undersøkelsene fremover. Ved hjelp av de praktiske undersøkelsene har prosjektgruppen gradvis tilegnet seg forståelse av hvordan man kan skape et teater som samspiller med de yngste. Prosjektets forskningsmetoder kan med det knyttes til etnografien, siden læring og forståelse oppnås gjennom opplevelser og erfaring.

### **2.2.6 Kildematerialet**

Ved siden av å ha de praktiske erfaringene i meg, er forskningsprosessen dokumentert ved hjelp av logg, notater og videoopptak. Jeg har helt fra prosjektets oppstart fortløpende skrevet en datert logg med egne ideer, spørsmål og refleksjoner. Loggen er ført i forkant, parallelt med, og etter den kunstneriske praksisen. Loggen inneholder i tillegg notater fra den kunstneriske praksisen.

Umiddelbart etter improvisasjonene har jeg skrevet ned mine opplevelser og refleksjoner som utøver. Dessuten har jeg fyldige notater fra de reflekterende samtalene. Som et supplement til den skriftlige dokumentasjonen har jeg filmet improvisasjonene vi har hatt med referansegruppene med to stillestående videokameraer. Ett kamera har film mot publikumsområdet og ett har filmet mot scenegulvet. Jeg søkte, og fikk tillatelse til, å gjøre opptak av to referansegrupper fra Personvernombudet for Forskning. I tillegg har ytterligere to grupper blitt filmet via et annet forskningsprosjekt vi har samarbeidet med (se 2.2.4). Dermed er det én referansegruppe jeg ikke hadde tillatelse til å gjøre opptak av. Vi hadde én improvisasjon sammen med denne gruppen.

Jeg har benyttet den skriftlige dokumentasjonen som forskningsmateriale i arbeidet med denne kunstbaserte forskningsteksten. Videodokumentasjon er benyttet i den kunstneriske praksisen som grunnlag for reflekterende samtaler. I tillegg har jeg benyttet den i arbeidet med denne reflekterende teksten. Opptakene har da fungert som en observatør av improvisasjonene, og som et supplement og korrektiv til mine egne erfaringer som utøver.

## **2.3 utfordringer**

Dette forskningsprosjektet befinner seg innenfor en ny forskningstradisjon. Fordi kunstbasert forskning fortsatt er under utvikling og etablering, er det både uklarhet og åpenhet i forhold til tradisjonens oppgaver og metoder. Åpenheten har jeg opplevet som både befriende og utfordrende. I tillegg har den kunstneriske praksisen i seg selv vært av en åpen og midlertidig karakter. Etter omstruktureringen har jeg dessuten hatt to funksjoner; som utøver og skapende forsker. Dermed har utfordringene i forskningsprosjektet blitt forsterket.

### **2.3.1 Forskersubjektet**

Dette praktiske og kunstbaserte forskningsprosjektet er gjennomført på bakgrunn av min kunstneriske idé. Jeg har derfor vært prosjektleder og skapende forsker. Siden eksterne midler uteble valgte jeg i tillegg å delta som utøver for å kunne få gjennomført prosjektet. Selv om valget var praktisk motivert, så jeg det også som hensiktsmessig fordi jeg på den måten ville få direkte og kroppslige erfaringer i samspillet med barna. Som forsker har jeg med andre ord både påvirket og blitt påvirket. Jeg har vært et tolkende kroppssubjekt som er synlig og seende, hørbart og hørende, berørende og berørt. Forholdet mellom forskersubjektet og forskningen har vært nært.

Måten jeg har ledet forskningsprosjektet på kan ses i sammenheng med Steinholt sin beskrivelse av sceniske improvisasjoner (se 2.2.2). Han beskriver disse som ansvarlige dialoger der passive møter med andre står sentralt. Han vektlegger viktigheten av å ha en åpen og sårbar holdning i samspillet mellom seg selv og andre, men poengterer samtidig at det ikke betyr at man er maktesløs eller har tapt sin egen subjektivitet. Jeg oppfatter at jeg har denne holdningen i samspillet både i og utenfor improvisasjonene. Med andre ord har jeg ledet denne skapende forskningsprosessen i et åpent og sårbart samspill med de andre i prosjektgruppen, og på bakgrunn av åpne, sårbare og undersøkende samspill med de minste barna. Det er ved hjelp av Marte Sverdrup Liset og Sidsel Pape sine spørsmål, kritiske bemerkninger og forslag, at mine kunstneriske ideer om et samspillende småbarnsteater har funnet sin form. Selv om jeg har vektlagt, og vært avhengig av dette samspillet mellom oss tre i prosjektgruppen, er det jeg som har hatt det siste ordet når beslutninger er tatt.

I forhold til den kunstneriske praksisen stilte jeg meg åpen for en ny improvisasjonsteknikk, og med den også en ny uttrykksform. Når jeg i tillegg åpnet for å være utøver måtte jeg tilegne meg kunnskaper og ferdigheter om dette, både som skapende forsker og utøver. Med dette hadde jeg egentrening, samtidig som jeg skulle undersøke hvordan man kunne skape et improvisert og samspillende småbarnsteater. Fordi funksjonene som skapende forsker og utøver har hatt forskjellige prosesser og fokus i den skapende forskningsprosessen, har jeg opplevd kombinasjonen som svært krevende og til tider kaotisk. Sidsel Pape har som kunstnerisk biveileder og veiledende dramaturg, kontinuerlig stilt spørsmål til meg som skapende forsker. Jeg har erfart at spørsmålene har bidratt til å skape innsikt og oversikt. Spørsmålene har utfordret meg til å konkretisere ideene mine, for deretter å finne ut hva prosjektet trenger å undersøke. På den måten har det vært mulig å kombinere funksjonene som utøver og skapende forsker. Pape sine spørsmål har med andre ord bidratt til de selvreflekterende og selvkritiske prosessene. I tillegg har hun hjulpet meg å se egne

handlinger og valg, som tidvis har vært utydelige for meg, i en prosess hvor jeg har hatt mange funksjoner og tanker.

Ved å være skapende forsker og utøver har jeg fått egne kroppslige erfaringer når prosjektet har gjennomført sine praktiske undersøkelser. Dermed har jeg kunnet undersøke hvordan man kan skape et teater som samspiller med de minste barna innenfra. Samtidig medfører en slik posisjon at distansen til det som undersøkes blir liten. Som en konsekvens kan den kritiske distansen svekkes. Jeg opplever at min kritiske distanse til undersøkelsene tidvis har vært svekket fordi utfordringene i utøvelsen av improvisasjonene tok det meste av min oppmerksomhet. Derfor var samspillet med prosjektgruppen av avgjørende betydning siden samtalene våre forholdt seg kritisk og spørrende til de praktiske undersøkelsene. I tillegg gjør deltakelsen i improvisasjonene det vanskelig å få en oversikt over forestillingens helhet. Som skapende forsker mistet jeg dermed muligheten til å betrakte og undersøke forestillingen utenfra. Igjen fremstår prosjektgruppens reflekterende samtaler som viktige fordi improvisasjonene med dem ble belyst fra forskjellige vinkler via observasjoner innenfra og utenfra. Ved å kombinere funksjonene som skapende forsker og utøver har jeg med andre ord primært undersøkt samspillet innefra, og på grunn av prosjektgruppen har disse undersøkelsene blitt utfordret og nyansert. På den måten oppfatter jeg at nærheten mellom forskersubjektet og forskningen kan forsvares.

I min insistering på åpenhet har jeg ført prosjektet og meg selv tidvis ut i kaos. Men med prosjektgruppens konstruktive, tillitsfulle og tolerante samspill, har åpenheten og kaoset blitt rommet, og dermed dannet grunnlaget for den utforskende prosessen. På den måten har det vært mulig å undersøke hvordan man kan skape et improvisert og samspillende teater for de miste barna. Selv om åpenheten i undersøkelsene og prosjektgruppen har vært utfordrende, oppfatter jeg at denne åpne holdningen har bidratt til å føre forskningsprosjektet, og dermed også den kunstneriske praksisen, til et sted hvor få har vært før.

### **2.3.2 Forskningen**

Først opplevde jeg åpenheten i det kunstbaserte forskningsfeltet som befriende fordi prosjektet med det stod fritt til å undersøke problemstillingen på måter som vi i prosjektgruppen fant hensiktsmessig. Dermed kunne de praktiske undersøkelsene utvikles og tilpasses fortløpende i den skapende forskningsprosessen. Etterhvert opplevde jeg åpenheten som utfordrende fordi jeg ble

usikker på om metodene vi hadde benyttet ville bli betraktet som gyldige i en forskningskontekst. Eignet improvisasjonene og de reflekterende samtalene seg som forskningsmateriale? Hadde jeg dokumentert dem på en hensiktsmessig måte? Kunne våre og mine tolkninger og forståelser av den kunstneriske praksisen anerkjennes som gyldige bidrag til ny kunnskap?

Siden prosjektet har benyttet improvisasjon som forskningsmetode og forestillingsform har den kunstneriske praksisen vært av en åpen og midlertidig karakter. Både prosessen og produktet har vært i konstant bevegelse og endring, siden improvisasjonene skapes og fremføres i øyeblikket gjennom en åpen og uforutsigbar prosess. Forskningsmateriale har dermed oppstått og forsvunnet kontinuerlig. Denne flyktigheten oppfatter jeg som en utfordring fordi forskningsmaterialet stadig endres, og dermed genereres det et stort forskningsmateriale. Improvisasjoner kan dessuten være utfordrende å dokumentere. Selv om prosjektet har dokumentert improvisasjonene sammen med referansegruppene ved hjelp av videoopptak, er opptakene ufullstendige siden de ikke har klart å fange alt som skjer i rommet. Derfor ser jeg på de subjektive erfaringene fra improvisasjonene og de reflekterende samtalene som viktige supplement fordi de er dannet på bakgrunn av tilstedeværelse i situasjonen. Ettersom prosjektgruppen sikrer at improvisasjonene blir observert fra flere vinkler oppfatter jeg at dette materialets gyldighet øker.

Improvisasjonene, videoopptakene, erfaringene og de reflekterende samtalene har tilsammen dannet forskningsmaterialet for prosjektgruppens systematiske praksisrefleksjoner. Siden de fortløpende tolkningene og forståelsene av materialet er gjort med utgangspunkt i forskjellige forforståelser og faglige ståsteder, er det min oppfatning at den kunstneriske praksisen har bidratt til ny kunnskap selv om forskningen er forankret i subjektive erfaringer.

### **2.3.3 *Forskningsteksten***

Mitt mål med denne kunstbaserte forskningsteksten er å dele min forståelse av våre praktiske erfaringer og tolkninger. Teksten vil forholde seg til refleksjoner som har oppstått sammen med prosjektgruppen i den kunstneriske praksisen, i tillegg til nye refleksjoner som har oppstått i etterkant av praksisen i mitt arbeid med denne teksten. Det har av flere grunner vært utfordrende å fremstille undersøkelsene og forskningsprosessen tydelig i en skriftlig form, av flere grunner. For det første er forskningsmaterialet stort. Dessuten har materialet en flyktig karakter fordi det konstant er skapt gjennom improvisasjonene. Når de praktiske undersøkelsene i tillegg er basert på fysiske



bevegelser har det tidvis vært utfordrende å sette ord på erfaringene. Utfordringen med å skape en tydelighet er forsterket ved at jeg som forskningssubjekt har stått midt i forskningen. I oppstarten av skriveprosessen skrev jeg derfor i preteritum for å skape en distanse til forskningsmaterialet. Først på slutten av skriveprosessen endret jeg store deler av teksten til presens for å synliggjøre at refleksjonene i stor grad har oppstått i handling. I tillegg har jeg valgt å omtale Marte Sverdrup Liset og meg selv som utøverne i kapittel 4. Ved å omtale oss i 3. person flertall, har det vært lettere å betrakte forskningsmaterialet med en viss distanse. På den måten ble det lettere å reflektere over den kunstneriske praksisen. Teksten kunne ha blitt enda tydeligere med flere eksempler fra den kunstneriske praksisen og arbeidet i prosjektgruppen, men jeg håper likevel at tekstens fremstilling av mine og prosjektgruppens refleksjoner kan bidra til kunnskap.

## 3 Teori

Mitt praksisbaserte forskningsprosjekt vil undersøke hvordan en teaterforestilling for de minste kan skapes når målet er at forestillingen skal samspille med barna. I min drama- og teaterfaglige utdanning og praksis har jeg primært forholdt meg til dramaprosesser med aktive deltakere, eller til teater for et publikum. Begge praksisene har har skapt et eller flere fiksjonsunivers. Etersom jeg nå søker en form som skal skapes for og med sitt publikum, og som ikke ønsker å skape en fiksjon, må jeg finne frem til nye perspektiver og begreper som kan bistå meg i dette prosjektet. Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for sentrale teorier og begreper som jeg finner anvendelige. Først vil jeg presentere min forståelse av hvem de minste barna er, siden de er målgruppen for prosjektet. Deretter vil jeg belyse teater som hendelse. Avslutningsvis vil jeg synliggjøre min forståelse av sentrale trekk ved improvisasjon, samt presentere en konkret improvisasjonsteknikk.

### 3.1 De minste barna

Etersom prosjektets utgangspunkt er å lage en forestilling for de minste barna, er de tydelig definert som målgruppe for produksjonen. Av den grunn vil jeg at de skal være premissgivere for forestillingen. Men hva kjennertegner de små barna som er vårt primære publikum? Den norske forskeren i førskolepedagogikk, Gunvor Løkken, har undersøkt ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen (Løkken 2004, 2005). Hun har et sosialt og pedagogisk perspektiv på småbarna. Jeg finner hennes teorier anvendelig også i min kunstbaserte forskning.

#### 3.1.1 Toddlerkroppen

Løkken omtaler de minste barna som *toddlere*. Begrepet er hentet fra engelsk og betegner en som stabber og går med usikker gange. Hun har valgt å fornorske det engelske begrepet siden det refererer direkte til barns kroppslighet. Løkken tar utgangspunkt i kroppsfenomenologien til Merleau-Ponty i sine studier, ettersom hans teori omhandler levde kropper uansett størrelse. Ved å anlegge et fenomenologisk menneskesyn fikk hun en ny opplevelse og forståelse av små barn og deres meningsfulle kroppslige kommunikasjon. Med det betrakter hun små barn som *kroppssubjekter* som gjennom sine kroppslige gester og handlinger kommuniserer ordløse intensjoner og meninger. Kommunikasjonen kan rettes både mot andre toddlere og voksne. Ved å

rette seg mot noen påkaller barna en respons. Med andre ord forstår de seg selv og andre på en umiddelbar måte med kroppen, i en gjensidig kommunikasjon. Løkken påpeker at det er den oppmerksomme kroppen som både utfører og oppfatter bevegelser, og at slike bevegelser er grunnleggende sosiale og meningsfylte. Gjennom å imitere og å identifisere seg med andre hevder hun at de kan oppnå forståelse. Med forståelse henviser hun i denne sammenhengen til opplevelsen av harmoni mellom intensjonen bak en handling og utførelsen av handlingen.

I forlengelsen av den kroppslige kommunikasjonen påpeker Løkken at toddlerne forholder seg uproblematisk til den *intersubjektive* verden, altså det som er mellom og rundt dem. Med sitt sosiale perspektiv refererer hun spesielt til Merleau-Ponty sin påstand om at barn blir oppmerksomme på hverandre allerede ved seks måneders alderen, og at de fra da av er sosiale på en inkontinent måte. Løkken forklarer dette som at barna etter dette ikke klarer å holde tilbake lyst og evne til å være sosiale med andre. I følge Løkken hevder Merleau-Ponty at barn tar den intersubjektive verden for gitt, og at de ikke har problemer med persepsjonen av andre folk og verden forøvrig. Som en konsekvens har de heller ingen oppmerksomhet på seg selv eller andre som private subjekter. Løkken viser dermed til at intersubjektiviteten mellom toddlerne handler om små kroppssubjekter som med felles oppmerksomhet, intensjoner og mening, aktivt søker og samhandler med hverandre.

Ved hjelp av Løkkens teorier og tolkning av Merleau-Ponty, er min forståelse av forestillingens hovedpublikum forsterket og utdypet. Spesielt har hun synliggjort at toddlerne naturlig og aktivt forholder seg til mennesker og ting rundt seg. Selv om Løkken beskriver vekslingen mellom deltakelse og observasjon i en sosial kontekst, er det nettopp dette forholdet jeg ønsker å undersøke nærmere i en teaterkontekst. Er det mulig å skape en teaterforestilling som tillater sitt toddlerpublikum både å observere og delta? Hvordan kan vi eventuelt forholde oss til barnas deltakelse? I tillegg understreker Løkken at toddlerne er kroppssubjekter. Derfor blir det viktig for produksjonen å finne frem til en kroppslig kommunikasjonsform med dem.

### **3.1.2 Toddlerlek**

Som en måte å være i rommet og verden på, henviser Løkken til leken (Løkken 2004). Toddlerleken beskriver hun gjennom fire kvaliteter; lekelunet, hit-og-dit, gjentakelsen og musikk.

- *Lekelunet* er preget av en her-og-nå-tilstand, som ikke orienterer seg mot et utenforliggende mål. Munterheten preger lekelunet, og barna er ofte ivrige, livlige og løsslupne.

- *Hit-og-dit* beskriver bevegelsen som lekens første impuls, og at den igjen skaper nye bevegelser via en respons på den første. På denne måten forflytter leken seg frem og tilbake mellom barna. Løkken refererer til Merleau-Ponty når hun viser til at disse handlingene har mening i seg selv; de representerer ikke en mening ut over selve handlingen. Det er ikke bare barnet som leker med noe, men det er også noe som leker med barnet.
- *Gjentakelsen* er knyttet til fellesskapet, siden mennesket aktivt retter seg ut mot verden. Gjentakelser av handlinger kan gi glede til dem som deltar, ettersom den kan føre til igjenopplevelse og gjenkjennelse av noe i fellesskapet.
- *Musikk* setter Løkken i sammenheng med kroppslig og følelsesmessig kommunikasjon. Gjennom toddlernes kroppslige interaksjoner skapes et samspill der det meningsfulle er å finne i samhandlingene selv og ikke i ord. Ved at begge parter i en relasjon toner seg inn på hverandre her og nå, kan en opplevelse av fellesskap oppstå.

Løkkens beskrivelser av toddlernes lek gir meg en forståelse av barnas egen lekeform. Siden leken er en viktig og lystbetont aktivitet i barns liv ønsker jeg å benytte meg av kvaliteter i deres egen lekeform når vi skal skape en teaterform. På denne måten vil sosial og pedagogisk teori bli benyttet i en kunstnerisk kontekst. Hovedutfordringen blir å finne en form på samspillet mellom barna og utøverne. Målet er å gi en sosial situasjon en estetisk form.

## **3.2 Teaterforestilling for de minste**

Løkken beskriver interaksjoner mellom toddlerkropper i barnehagen, mens jeg funderer på om det er mulig å skape interaktivitet mellom toddlerkropper og utøvernes voksne kropper i teaterrommet. Begrepet *interaktivt* er overført til teatervitenskapen som en avledning av det sosiologiske begrepet interaksjon (Nielsen 2009). Interaksjon betegner hverdagslig mellommenneskelig kommunikasjon, hvor mennesker kommuniserer ansikt til ansikt i en vekselvirkning.

### **3.2.1 Teater som hendelse**

I interaktive teaterformer står interaksjonen mellom tilskuere og utøvere sentralt (Thygesen 2009). Når publikum trekkes inn i forestillingen endrer forestillingssituasjonen seg. Forestillingen endrer seg fra å være et kunstverk som i sin ferdige form fremføres for sitt publikum, til å bli en *hendelse*

som ikke er ferdig produsert. Når publikum trekkes inn i forestillingen kan den ikke finne sin endelige form før den er i møte med sitt publikum. Overgangen fra kunstverk til det som beskrives som hendelse eller begivenhet mener flere oppstod på starten av 1960-tallet (Fischer-Lichte 2008, Lehmann 2006). Dette skiftet omtales som den performative vending. Selv om den performative vendingen ble etablert for rundt 50 år siden, og har utviklet seg siden da, er det fortsatt en sterk tradisjon for å skape kunstverk. En vesentlig forskjell mellom disse to tradisjonene er forholdet mellom scene og sal. Når et scenisk kunstverk er ferdig skapt sitter vanligvis publikum i det som omtales som salen og ser på verket som fremføres på scenen. Dette skillet utfordres når publikum trekkes inn i hendelsen.

Ettersom produksjonen søker en form hvor interaksjonene og samhandlingene mellom publikum og utøverne er sentralt, vil jeg knytte prosjektet til det performative teaterbegrepet. Av den grunn vil jeg benytte begrepet teaterhendelse når forestillingen omtales. Ettersom teater innenfor denne tradisjonen ser på publikum som synlige og hørbare bidragsytere, vil dette ståstedet gjøre det mulig å skape en forestillingssituasjon hvor publikum kan delta.

### **3.2.2 Feedbacksløyfe**

Den tyske teaterviteren Erika Fischer-Lichte forholder seg til den performative vendingen. Jeg har funnet hennes performanceteori anvendelig fordi den grunnleggende forholder seg til publikums deltakelse (Fischer-Lichte 2008). Teoriens sentrale begrep er feedback loop - i norsk faglitteratur omtalt som *feedbacksløyfe* (Böhnisch 2007, 2009) og oversatt til kommunikasjonssløyfe på dansk (Thygesen 2009).

*The feedback loop as a self-referential, autopoietic system enabling a fundamentally open, unpredictable process emerged as the defining principle of theatrical work. A shift in focus occurred from potentially controlling the system to inducing the specific modes of autopoiesis. Given this shift, it needs to be investigated how actors and spectators influence each other in performance; what the underlying conditions of this interaction might be; what factors determine the feedback loop's course and outcome; and whether this process is primarily social rather than aesthetic in nature. (Fischer-Lichte 2008:39)*

Fischer-Lichte poengterer at i teaterhendelser eksisterer publikum og utøverne i et fellesskap her og nå. Denne sameksistensen fører til at de deler den samme tiden og det samme rommet. Siden de deler tid og rom vil de gjensidig påvirke hverandre. Dermed oppstår det dynamiske prosesser mellom dem, i større eller mindre grad. Det er denne prosessuelle frem- og tilbakebevegelsen hun betegner som feedbacksløyfen. Begrepet understreker at det sceniske uttrykket ikke er autonomt, men at det lar seg påvirke av det ikke-planlagte og ikke-kontrollbare. Teaterhendelsen er med andre ord ikke et kontrollert og ferdigprodusert verk, men et produkt av de dynamiske prosessene mellom publikum og utøverne. Derfor beskriver Fischer-Lichte feedbacksløyfen som et system som produserer og skaper seg selv der og da, gjennom en åpen og uforutsigbar prosess. Teaterhendelsen vektlegger dermed prosessen og ikke objektet, til forskjell fra tradisjonelle kunstverk.

Ifølge Fischer-Lichte redefineres flere forhold av disse dynamiske prosessene. Publikum og utøverne kan delta i produksjonen samtidig som de opplever hendelsen, siden den skapes og oppleves på samme tid og sted. Dermed er det ikke lenger slik at det er et tydelig skille mellom publikum og utøverne fordi forholdet mellom den som observerer og den som observeres ikke lenger er konstant. Tradisjonelt har publikum vært definert som observerende og mottakende subjekter av det som utøverne fremviser og gir dem som et ferdigprodusert kunstobjekt. Men siden Fischer-Lichte poengterer at teaterhendelsen skaper et fellesskap hvor både publikum og utøvere gjensidig kan påvirke hverandre gjennom dynamiske prosesser, kan alle de tilstedeværende delta og bidra med egne handlinger. Dermed kan publikums handlinger inngå i teaterhendelsen. Rollene byttes og dikotomiene brytes ned. Det er ikke lenger tydelige skiller mellom publikum og utøver, mellom objekt og subjekt, eller mellom den som observeres og den som observerer.

Teorien beskriver hvordan teaterhendelsen skapes der og da gjennom dynamiske prosesser mellom publikum og utøvere. I mitt praksisbaserte forskningsprosjekt er jeg interessert i å finne ut hvordan den fysiske kommunikasjonen kan etableres, slik at begge parter faktisk kan delta i og påvirke de dynamiske prosessene. Spesielt med tanke på at samspillet skal skapes mellom små barn og voksne.

### **3.2.3 Feedbacksløyfens materialitet**

For å skape en teaterhendelse med dynamiske prosesser mellom publikum og utøverne, presenterer Fischer-Lichte fire kategorier. Disse er kroppslighet, romlighet, lyd og det temporære.

- I forhold til *kroppslighet* er hun spesielt opptatt av at mennesker ikke bare *har* en kropp,

men at de også *er* en kropp. Med referanse til Merleau-Ponty eliminerer hun skillet mellom kropp og hode, og forholder seg til en helhetlig kroppslig tilstedeværelse i verden. Hun hevder at kroppens tilstedeværelse i seg selv kan gi mening til et publikum. Tidligere har bestemte bevegelser vært knyttet til formidling av en definert betydning. Fischer-Lichte hevder derimot at bevegelsen ikke betyr noe utover seg selv. Om publikum likevel gir bevegelsene forskjellige betydninger og meninger, henviser hun til publikums egne assosiasjoner, minner og fantasier. Hennes påstand er at kroppslig nærvær kan skape bevisstgjørende prosesser. Ved at utøverne uttrykker sin bevissthet om situasjonen gjennom *sin* kropp, gjør dette at publikum kan sanse dette gjennom *sin* kropp. Denne opplevelsen kan gi fysiske reaksjoner som kan igangsette reflekssive prosesser. I tillegg fremhever hun kroppen som et helt spesielt materiale ettersom den er en levende organisme uansett hvilken kontekst den befinner seg i. Derfor kan kroppen fungere som objekt, subjekt, materiale, symbol og kulturbærer - både i hverdagen og i kunsten.

- I forhold til kategorien om *romlighet* skiller hun mellom det fysiske rommet og det rommet teaterhendelsen skaper. Derfor er hun opptatt av hvordan rommet strukturerer og organiserer bevegelser, og hvordan rommet inviterer til persepsjon, hvilken atmosfære rommet fylles med, og hvordan relasjonen mellom publikum og utøverne generelt defineres i rommet.
- For å skape atmosfære er også *lyd* viktig. Hun påpeker lydenes affektive potensial. Fischer-Lichte minner i denne forbindelse om at teateret ikke bare består av visuelle rom, men også av orale rom. Disse orale rommene kan skapes av utøverne, mellom publikum og utøverne, og mellom hele rommet og dets omgivelser. Lydene består dermed av musikk og stemmer, i tillegg til lyder både i og utenfor rommet. Lydene kan med andre ord være kontrollerte av teaterhendelsens utøvere, men hendelsen kan også bli påvirket av ukontrollerte lyder fra publikum eller utenfra. Tilfeldige lyder i og utenfor rommet kan dermed bli en del av hendelsen, og skillene blir utydelige.
- Hennes siste kategori forholder seg ikke til et bestemt materiale, men til summen av de tre andre kategoriene. Denne kategorien forholder seg nemlig til det *temporære* - altså det midlertidige og forbigående. Fordi teaterhendelsen ikke er ferdigprodusert med et gitt materiale, vil materiale oppstå og forsvinne kontinuerlig i de dynamiske prosessene mellom publikum og utøvere. Sekvenser vil stabiliseres for en tid, før de igjen forsvinner og nytt materiale oppstår. Det er derfor Fischer-Lichte viser til at alle de involverte i hendelsen må bidra for å generere det materialet som teaterhendelsen består av.

Fischer-Lichte fremhever dermed kroppen, rommet, lyder og det temporære som viktige elementer når en teaterhendelse med dynamiske prosesser skal skapes. Spesielt fremhever hun at kroppens handlinger står sentralt i feedbacksløyfen, men at handlingene ikke er tilknyttet en bakenforliggende betydning eller mening. Bevegelser og handlinger er meningsbærende i seg selv, og de skapes av publikum og utøvere som en reaksjon på situasjonen her og nå. Feedbacksløyfen forholder seg dermed ikke til det ferdig produserte eller til en fiksjon som representerer en forutbestemt betydning eller mening. Jeg oppfatter at en teaterhendelse med dynamiske prosesser kan klare å komme toddlernes væremåte og lek i møte, selv om det fortsatt er mange spørsmål tilknyttet hvordan.

### **3.2.4 Feedbacksløyfens struktur**

Selv om teaterhendelsen produseres der og da som et resultat av det som skjer i interaksjonen mellom publikum og utøvere, må hendelsen likevel forberedes og *strukturer* fastsettes.

*Thus I shall define staging as the process of planning, testing, and determining strategies which aim at bringing forth the performance's materiality. On the one hand, these strategies create presence and physicality; on the other, they allow for open, experimental and ludic spaces for unplanned and un-staged behavior, actions, and events. (Fischer-Lichte 2008:188)*

Fischer-Lichte er med andre ord opptatt av planleggingen i forkant av hendelsen, der utprøving og fastsetting av strukturer skal sikre at hendelsens materiale skapes underveis. Med det kan man skille mellom det som er planlagt for iscenesettelsen, og det som faktisk skjer i dens fremføring (Thygesen 2009). Det blir med andre ord viktig å skape strukturer for teaterhendelsen, selv om disse ikke nødvendigvis følges i selve fremføringen av verken publikum eller utøverne.

Fischer-Lichte fremholder tidsrammer som en struktur. Hver ramme beskriver hun som selvstendig, og kan struktureres gjennom å angi rammens lengde, oppstart eller avslutning. Siden hver ramme forholder seg til sin egen rytme, tempo og intensitet, skaper tidsrammene en fragmentert følelse. Skiftene mellom dem kan være uventede og ubegripelige. Om publikum skaper en sammenheng mellom de selvstendige rammene, betrakter Fischer-Lichte det som en subjektiv tolkning. I tillegg fremholder hun rytme som en annen struktur som kan organisere og strukturere tiden, og dermed også flyktigheten. I rytmen er det en interaksjon mellom det forutsette og det uforutsette, og hun viser til at rytme oppstår i skiftene mellom repetisjonene og bruddene. Hun påpeker at om



teaterhendelsen klarer å skape en rytme som når publikum, vil utøverne få nytt materiale fra dem. En variant kan være at rytmen når ut til en del av publikum og at denne gruppen kan påvirke utøverne, men de kan også påvirke andre publikummere. Uansett fremhever Fischer-Lichte at feedbacksløyfen både organiserer seg selv og skaper sitt materiale på bakgrunn av rytmiske skift og gjensidig fysisk interaksjon mellom publikum og utøvere.

Ettersom forskningsprosjektet vil undersøke hvordan man kan skape en teaterhendelse som samspiller med de minste barna, har prosjektgruppen i prosessen fram mot iscenesettelsen undersøkt hvilke strukturer teaterhendelsen trenger. Siden hendelsen verken forholder seg til det ferdig produserte eller det fiktive, er det ikke relevant å anvende de tradisjonelle elementene hvem/figur, hva/fabel, hvor/rom og når/tid. Isteden benytter den kunstneriske praksisen seg av elementene kroppslighet, romlighet, lyder og det temporære. Vi har undersøkt hvordan disse elementene kan skape, forme og strukturere samspillet, slik at toddlerne kan delta i og påvirke hendelsen. Strukturene som er utarbeidet i den skapende forskningsprosessen har funnet sin oppbygning gjennom tolkninger av deres virkning på publikum og utøvere.

### **3.3 Teaterhendelsens improviserte samspill**

Prosjektet forholder seg altså til et performativt teaterbegrep. Siden publikum blir sett på som synlige og hørbare bidragsytere i denne tradisjonen åpner den for dynamiske prosesser mellom scene og sal. På den måten kan interaksjoner og samhandlinger mellom toddlerpublikummet og utøverne stå sentralt. Men fortsatt gjenstår spørsmål om hvordan hendelsen kan åpne for og bli påvirket av barnas synlige og hørbare deltakelse.

#### **3.3.1 *Forme øyeblikket***

Barnas deltakelse vil være uforutsigbar. Teaterhendelsen må av den grunn klare å forholde seg til spontane handlinger. Derfor må *improvisasjon* stå sentralt i hendelsen ettersom improvisasjon blir knyttet til at "noe" skjer her og nå, uten at man riktig vet hva (Steinsholt 2006). Enhver scenisk improvisasjon blir av mange forstått som en åpen form for hverdagslig samtale (se 2.2.2). Dette fordi den ideelt sett rommer en åpenhet for det som diskuteres og fordi den i seg selv er åpen gjennom å være flyktig og uvis (Steinsholt og Sommero 2006). Scenisk teaterimprovisasjon

betraktes som en egen sjanger der forestillingen skapes der og da via en åpen kommunikasjon mellom dem som er på scenen. Ettersom prosjektet søker en interaksjon med toddlerpublikummet må teaterhendelsens improvisasjon også ses som en samtale mellom de på scenen og de i salen. Ved å benytte improvisasjon som sjanger og form kan hendelsen klare å åpne for barnas uforutsigbare og spontane deltakelse. På den måten kan de påvirke og bli en del av hendelsens samspill.

Fordi improvisasjon knyttes til "noe" som skjer her og nå, forholder denne teaterformen seg til øyeblikket. Når utøverne av en improvisert forestilling klarer å forholde seg til øyeblikket, kan det som skjer her og nå gis en form ved hjelp av forskjellige teknikker. Formen kan forsvinne når et nytt øyeblikk gis en ny form. Improvisasjonens form er med det temporær, siden den skapes og forsvinner kontinuerlig. Det ukjente og uforutsigbare er viktig for dynamikken i improvisasjon. Samtidig skapes det en spenning mellom det som har skjedd og det som skjer her og nå. I prosjektet er jeg spent på hvordan forholdet mellom det som har fått en form, og det som enda er ukjent, vil utarte seg - altså forholdet mellom improvisasjonens form og øyeblikkenes møter med barna.

### **3.3.2 Grader av improvisasjon**

I likhet med teaterhendelser forholder også enhver improvisasjon seg til en planlagt struktur, samtidig som fremføringen betegner det som faktisk skjer (Steinsholt 2006). En improvisasjon er en enkeltstående og midlertidig fremføring som skapes på bakgrunn av strukturene som er skapt på forhånd. En improvisasjon skapes og fremføres med andre ord på samme tid fordi utøveren både velger og spiller samtidig. Graden av samtidighet mellom skaping og fremføring er derimot varierende fordi improvisasjonens struktur kan være mer eller mindre åpen. Den planlagte strukturen for teaterhendelsens improviserte samspill må med andre ord undersøke hvor åpen strukturen kan og må være, for å åpne for barnas deltakelse og påvirkning.

### **3.3.3 Fysisk improvisasjon**

For å skape teaterhendelsens improviserte og fysiske samspill må både hendelsen og utøverne forberedes. I tillegg til å planlegge hendelsens struktur må utøverne forberedes på samspillet med toddlerpublikummet. Siden samspillet søker en kroppslig interaksjon mellom scene og sal ønsket jeg å benytte den fysiske improvisasjonsteknikken *Action Theater*. Forskningsprosjektet benytter

teknikken både som forskningsmetode (se 2.2.2), og som forestillingsform. Action Theater er utviklet av amerikanske Ruth Zaporah. Selv er hun utøver og underviser, og teknikken benyttes både innenfor teater og dans. Som et fundament for utøvelsen av improvisasjon vektlegger hun kroppens tilstedeværelse og interaksjon med øyeblikket (Zaporah 1995, 2006). Improvisasjonen og dens utøvere må forholde seg til det som skjer her og nå.

*Fundamental to the practice of Action Theater is an understanding of embodied presence. The actual experiencing of the body informs the content of the action, moment by moment. (Zaporah 2006:1)*

Med kroppslig tilstedeværelse i øyeblikket opplever kroppen med andre ord tiden og stedet. Gjennom denne subjektive opplevelsen får utøveren informasjon som motiverer til handlinger. Det er altså "noe" som oppleves og deretter uttrykkes. Teknikken opererer med tre forskjellige nivåer for hvordan "noe" uttrykkes. Gjennom et sanselig inntrykk oppleves "noe", deretter formes dette. På nivå én forholder uttrykket seg til kroppslige handlinger i seg selv, uten at det tilknyttes bakenforliggende mening eller betydning. På nivå to kan de sanselige inntrykkene gi tanker eller følelser, som uttrykkes i form av minner eller bilder. Til sist kan disse minnene eller bildene bidra til å skape historier. Nivåene bygger på hverandre.

Som fysiske måter å uttrykke seg på benytter teknikken seg av bevegelser, lyder og ord som materiale for improvisasjonen. Utdrag av "noe" innrammes med en klar start, midte og slutt. Innrammingene skapes og fremføres i samme øyeblikk gjennom å forme en utvalgt sekvens ved hjelp av tid, rom, formasjon og dynamikk. Improvisasjonens forløp kan utvides enten ved å skifte fra en innramming til en ny, ved å utdype en allerede definert ramme, eller gjennom å gradvis transformere en ramme til noe annet. Forløpet fremføres som soloer, duetter eller i gruppe, eller i en kombinasjon av disse tre. Teknikken oppfordrer deltakerne til å fordele innsatsen jevnt mellom tre forskjellige arbeidsformer. For å drive improvisasjonen fremover er det viktig å tilby nytt materiale, men det er også viktig å gi pusterom gjennom å pause. I tillegg oppfordres utøverne til å kore - det vil si å delta i en annen sin innramming for å gi tyngde og klarhet til improvisasjonen.

## 4 Refleksjon over kunstnerisk praksis

Produksjonen av MØTEROMMET er kjernen i mitt praksisbaserte forskningsprosjekt. Dermed er denne oppgaven en kunstbasert forskningstekst der jeg fokuserer på hvordan en interaktiv teaterhendelse for de minste kan skapes. I den følgende refleksjonen vil jeg synliggjøre min forståelse av sentrale praktiske undersøkelser i den skapende forskningsprosessen. Primært vil jeg reflektere med utgangspunkt i min rolle som skapende forsker. For å skape distanse mellom forskningen og meg som forsker, omtaler jeg Marte Sverdrup Liset og meg selv som utøvere. I tillegg vil jeg supplere med noen refleksjoner som utøver for å beskrive undersøkelsene fra flere vinkler. Formålet er å dele innsikt og erfaringer om hvordan man kan legge tilrette for et improvisert samspill med toddlerne, og hvordan en slik teaterhendelse kan formes og struktureres. Min innsikt og refleksjon er oppstått både underveis i den skapende forskningsprosessen og i arbeidet med denne skriftlige oppgaven.

Siden det er meg som har ideen til produksjonen, definerer jeg prosjektets grunnleggende innhold og form. Men det er sammen med den tverrfaglige prosjektgruppen at teaterhendelsen blir utforsket og skapt (se 2.2.1). Gradvis finner hendelsen sin form i vår skapende forskningsprosess. Av den grunn skiver jeg både i flertalls- og entallsform. Mitt bidrag til ny forståelse og kunnskap er dermed skapt i relasjon med andre.

### 4.1 Vår skapende forskningsprosess

Kort fortalt starter prosessen rett etter at Hålogaland Teater tar kontakt i november 2007. Mine ideer videreutvikles i samtaler med Marte Sverdrup Liset og Sidsel Pape i løpet av våren 2008. Som en oppstart til selve produksjon drar vi alle tre til Trondheim i september på Den Unge Garde (DUG), en scenekunsthfestival for barn og unge som arrangeres av Teaterhuset Avant Garden. Der ser vi to forestillinger for de minste; DE RØDE SKOENE av Lise Hovik, og READYMADE BABY av Karstein Solli. I tillegg deltar vi på et fagseminar om babyteater. Oppholdet gir oss noen felles referanser og vi blir bedre kjent. I oktober har vi første produksjonsperiode. Perioden består av elleve produksjonsdager, inklusiv to improvisasjoner sammen med referansegruppen. Alle tre er tilstede i denne perioden. I november og desember arbeider Liset og jeg periodevis sammen i tre perioder av to eller tre dager. Hver periode består av praktisk og reflekterende arbeid, samt en improvisasjon sammen med en av referansegruppene. Hele høsten opparbeider vi ferdigheter i

forhold til Action Theater og det improviserte samspillet med toddlerne. Andre produksjonsperiode strekker seg over fire uker i februar og mars 2009. Liset og jeg arbeider de to første ukene alene og har én improvisasjon sammen med en referansegruppe. De to siste ukene er alle tre igjen samlet og vi har fem improvisasjoner sammen med toddlerne. I denne perioden fokuserer vi på samspillet og teaterhendelsens form og struktur. Totalt har vi elleve improvisasjoner sammen med barna i produksjonsperioden (se vedlegg 1).

Etter endt produksjonsperiode er MØTEROMMET improvisert frem 16 ganger i perioden mars 2009 til mai 2010. Én improvisasjon er for hovedreferansegruppen og deres foreldre i barnehagen deres, tre er for barnehagebarn og studentgrupper ved Universitetet i Tromsø i et scenerom, syv er for barnehagebarn i barnehagen deres. Videre er én for barn og deres foreldre i et scenerom, to for barnehagebarn i et scenerom, og to for barn sammen med sine foreldre og barnehagebarn i en gammel festsal. Åtte av disse var i regi av Universitetet, fire i regi av Teaterhuset Avant Garden og fire i regi av prosjektet selv.

## **4.2 Samspill mellom toddlerne og utøvere**

Den opprinnelige kunstneriske ideen ønsker å undersøke hvordan en teaterhendelse med en interaktiv scenografi kan skapes. Men siden eksterne midler uteblir kan ikke scenografen ansettes. Dermed må ideene rundt den interaktive scenografien også vike. I stedet for å samhandle med utgangspunkt i en scenografi, rettes fokus mot den direkte kommunikasjonen mellom publikum og utøvere. Målsettingen om å skape en interaktiv teaterhendelse for toddlerne blir med andre ord opprettholdt selv om fokus endres. Det sentrale spørsmålet for undersøkelsene blir derfor; hvordan kan utøverne i teaterhendelsen samspille med de minste barna?

### **4.2.1 Felles kommunikasjonsform**

Siden prosjektet vil undersøke hvordan toddlerne kan delta i og påvirke teaterhendelsen må vi finne frem til en felles kommunikasjonsform med dem. Løkken beskriver toddlerne som kroppssubjekter som gjennom sine kroppslige gester og handlinger kommuniserer ordløse intensjoner og meninger. Selv om jeg i starten av prosjektet bare så vidt kjenner til Action Theater, antar jeg likevel at denne improvisasjonsteknikken kan kommunisere med de minste barna. Jeg antar dette fordi jeg vet at

teknikken tilnærmer seg improvisasjonen på en fysisk måte. I tillegg vet jeg at disse fysiske improvisasjonene kan forholde seg til fysiske handlinger uten å fortelle en historie. Løkken beskriver barns lek på en lignende måte ved å vise til barnas kroppslige interaksjoner som meningsfulle i seg selv. Derfor ønsker jeg å undersøke hvordan toddlere og utøvere i Action Theater kan kommunisere og improvisere sammen i teaterhendelsen. Jeg antar at toddlerne kan og vil delta i improvisasjonen med fysiske handlinger, slik som bevegelser, lyder og enkelte ord, og at Action Theater kan tilby teknikker for å ta imot og benytte dette materialet i et iscenesatt uttrykk.

Den første improvisasjonen sammen med toddlerne er på vår femte produksjonsdag. Som utøver opplever jeg improvisasjonen som stillestående og monoton, noe jeg forstår på bakgrunn av begrensede ferdigheter på dette tidspunktet. Men som skapende forsker opplever jeg denne første improvisasjonen som betydningsfull selv om ferdighetene er begrenset. Jeg blir berørt og mine antakelser forsterkes. For det første deltar barna kroppslig og muntlig (se 4.2.6). For det andre klarer Action Theater sine teknikker å ta imot og gi barnas materiale en form (se 4.2.7). For det tredje virker det som om formen kommuniserer (se 4.2.3). På bakgrunn av disse praktiske erfaringene konkluderer vi med at prosjektet har funnet frem til en felles kommunikasjonsform som åpner for deltakelse og gjensidig påvirkning, selv om det fortsatt gjenstår mange spørsmål i tilknytning til toddlernes og utøvernes deltakelse i dette samspillet.

#### **4.2.2 Kroppslig kommunikasjon**

Den første improvisasjonen gir i tillegg en opplevelse av at det oppstår et spesielt fellesskap mellom toddlerne og utøverne, selv om barnas voksne også er tilstede. Siden kommunikasjonen i det første møtet består av utveksling av bevegelser og lyder blir toddlernes og utøvernes kroppslige kommunikasjonsform tydeliggjort. Umiddelbart etter improvisasjonen blir dette påpekt av styreren; hun refererer til at små barn ofte blir møtt med ord og ikke med kropp. I en senere samtale med to universitetslektorer i pedagogikk og samfunnsfag (se 2.2.4), henviser også de til at det er en sterk tradisjon i barnehager for å feste ord og begreper til handlinger og gjenstander for å bidra til språkopplæring. Løkken påpeker også dette forholdet (se 3.1.1) Vi kontrasterer denne verbale kommunikasjonsformen. Gjennom å møte og bli møtt i et kroppslig samspill oppstår altså utøvernes opplevelse av å stå i en spesiell relasjon med toddlerne. Denne opplevelsen forstår og forklarer jeg ved hjelp Merleau-Pontys kroppsfilosofi. Ved at utøverne møter barna med og som kropp, likestilles de ved at begge parter deltar som kroppssubjekter. Både toddlerne og utøverne er levde

og aktivt handlende menneskekropper, selv om størrelsen på kroppene er forskjellig. Teorien fremhever dessuten at kroppslige handlinger mellom kroppssubjekter er meningsbærende i seg selv. På den måten forstår jeg improvisasjonens utveksling av bevegelser og lyder som meningsbærende, selv om de ikke representerer en bakenforliggende mening eller historie.

Kroppsfenomenologien betegner det som er rundt og mellom kroppssubjektene som det intersubjektive. Siden improvisasjonens kroppssubjekter bebor det samme rommet og den samme tiden, danner toddlerne og utøverne et intersubjektivt samvær. Barnas voksne inngår også i dette intersubjektive samværet siden de deler tiden og rommet med toddlerne og utøverne. Men selv om de deler tid og rom er de utenfor improvisasjonen. Erfaringene viser at de voksne ikke deltar i det kroppslige samspillet; de observerer det. De fungerer som omsorgspersoner for barna. På den måten står de i en direkte kommunikasjon med toddlerne, og i en indirekte kommunikasjon med improvisasjonen. Det voksne publikumet påvirker dermed situasjonen gjennom sitt samspill med barna; ved å dele følelser, intensjoner og oppmerksomhet med dem. I tillegg virker det som om deres egen opplevelse av og i situasjonen kan påvirke improvisasjonen gjennom deres væren i rommet. På bakgrunn av disse observasjonene er det ikke lenger ønskelig å opprettholde den opprinnelige målsettingen om å invitere også de voksne til direkte deltakelse. Selv om de ikke deltar direkte i samspillet gjør erfaringene oss oppmerksomme på viktigheten av å ivareta dem.

#### **4.2.3 Feedbacksløyfe mellom publikum og utøvere**

Gjennom etableringen av en kroppslig kommunikasjonsform mellom toddlerne og utøverne har vi skapt et grunnlag for deltakelse og gjensidig påvirkning. Nesten midtveis i produksjonen, da jeg som utøver har fått endel praktiske erfaringer med og i dette samspillet, går det opp for meg som skapende forsker at det er dette kroppslige samspillet som er hele produksjonen. Deltakelse og gjensidig påvirkning er ikke bare en grunnleggende idé, men selve produksjonens kjerne og form. Vi forsøker å skape en teaterhendelse hvor interaktiviteten og møtene mellom barna og utøverne er det primære. Utvekslingen av bevegelser og lyder vil med andre ord skape et improvisert samspill. På den måten tar prosjektet utgangspunkt i en hverdagslig og sosial situasjon. Relasjonen og kommunikasjonen mellom toddlerne og voksne bringes dermed inn i en kunstnerisk sammenheng.

Fischer-Lichte beskriver hvordan en teaterhendelse produseres sammen med sitt publikum (se 3.2.2). Gjennom feedbacksløyfens dynamiske prosesser mellom publikum og utøverne produseres

og skapes hendelsen der og da. Gjennom etableringen av den kroppslige kommunikasjonsformen hadde vi skapt en feedbacksløyfe mellom toddlerne og utøverne. På den måten kan partene i den improviserte hendelsen gjensidig påvirke hverandre siden de deler tid og rom. Fischer-Lichte påpeker at alle de involverte i feedbacksløyfen må bidra for å generere materiale til teaterhendelsen. For å skape materiale velger vi *kopiering* som et grunnleggende prinsipp når toddlerne og utøverne utveksler bevegelser og lyder. Valget om å kopiere materiale fra barna forstår jeg i forhold til toddlernes evne og behov for å imitere. Løkken setter dette i sammenheng med at små barns egen tilnærming til andre i stor grad er knyttet til imitasjon, ettersom det er gjennom den de kan oppnå forståelse av intensjonen bak og utførelsen av en handling (se 3.1.1). I det improviserte samspillet mellom barna og utøverne oppfatter jeg, både som utøver og forsker, at kopieringen forsterker den kroppslige kommunikasjonen fordi den oppretter tydelige relasjoner.

Feedbacksløyfens dynamiske prosesser mellom toddlerne og utøverne etableres altså gjennom den kroppslige kommunikasjonen hvor utvekslingen av bevegelser og lyder skjer ved hjelp av kopiering. Med det åpner vi for toddlernes bidrag, men vi gjør samtidig hendelsen avhengig av deres materiale. Barna både kan og må bidra med bevegelser og lyder. Erfaringene viser at mengden og variasjonen i barnas bidrag varierer. Derfor etablerer vi den samme kommunikasjonsformen mellom utøverne, som mellom toddlerne og utøverne. Dette valget forstår jeg som et grep for å sikre at hendelsen kan skape og produsere seg selv der og da. På den måten kan bevegelser og lyder utveksles mellom toddlerne og utøverne, og utøverne imellom. Dermed kan barna i større grad delta frivillig. De dynamiske prosessene i feedbacksløyfen beveger seg med andre ord mellom tre parter; mellom toddlerne og utøverne, samt mellom begge utøverne.

I samspillet kan partene være både objekter og subjekter. Toddlerne og utøverne kan med andre ord både skape og oppleve teaterhendelsen. Ved hjelp av sine kropper kan de kan enten skape handlinger eller respondere på handlinger som blir utført, og de kan observere disse handlingene. Med disse prosessuelle frem- og tilbakebevegelsene blir det improviserte samspillet produsert og skapt der og da. Partene påvirker hverandre i større eller mindre grad. Feedbacksløyfens, og dermed også teaterhendelsens materialitet, består med andre ord av barnas og utøvernes kropper og deres lyder. Siden disse bevegelsene og lydene kontinuerlig oppstår og forsvinner, er også det temporære med å skape hendelsen.



#### **4.2.4 Feedbacksløyfe mellom sal og scene**

I tillegg til kroppslighet, lyd og det temporære, viser Fischer-Lichte til at teaterhendelser og deres dynamiske prosesser skapes med utgangspunkt i romlighet (se 3.2.3). Hun er opptatt av hvordan rommet definerer relasjonen mellom publikum og utøvere. I vår skapende og utforskende prosess gjennomfører vi improvisasjonene sammen med referansegruppene i de respektive barnehagene. Der det finnes store fellesrom ber vi om å få bruke slike, eller alternativt så benytter vi mindre rom på avdelingene.

På bakgrunn av våre erfaringer konkluderer vi med at fire forhold er av spesiell betydning, uansett hvilket rom vi disponerer. For det første er det viktig å skape trygghet. I den første improvisasjonen styrer vi de voksne, men ikke toddlerpublikummets plassering. Tanken er at barna fritt skal få bevege seg. Men istedenfor å skape frihet, oppfatter vi det som om dette fører til utrygghet hos barna ettersom mange av barna gråter. Etterpå virker det opplagt at det å skille barna og deres voksne kan skape utrygghet, men i vår søken etter å invitere barna til deltakelse er dette en av våre undersøkelser. For å skape trygghet velger vi å definere et eget publikumsområde hvor barna og de voksne kan sitte sammen. Den frie plasseringen fører dessuten til at publikum ser i forskjellige retninger. Dermed blir det vanskelig å samle oppmerksomheten, noe som igjen fører til at utøvernes kommunikasjon med publikum blir vanskeliggjort. Defineringen av publikumsområdet bidrar dermed også til at publikum plasseres slik at de ser mot utøverne. Vi etablerer med andre ord et skille mellom sal og scenegulv for å skape trygghet og for å sikre at oppmerksomhet blir rettet mot utøverne på scenegulvet. For det tredje er det viktig å ikke forsterke dette skillet mellom toddlerpublikummet og utøverne. Når vi i starten etablerer et publikumsområde med én tjuv og én benk, oppfatter vi at høyden er et hindrer for noen av barna, og deres deltakelse på scenegulvet blir dermed vanskeliggjort. Derfor velger vi å etablere publikumsområdet med tepper som ligger helt nede på gulvet. Som et siste forhold er det viktig at publikummet kan komme seg ut av rommet om et behov for det melder seg, og derfor passer vi på at publikum sitter i nærheten av utgangen, og at det er plass bak dem til å komme seg dit.

#### **4.2.5 Samspillrommet**

I hele produksjonsperioden improviserer vi i barnehagens rom. Fordi teaterhendelsen utspiller seg i kjente omgivelser antar vi at trygghet skapes. Etter produksjonsperioden er det ønskelig å gjøre produksjonen tilgjengelig for studentgrupper, siden prosjektet blir gjennomført i samarbeid med

Universitetet i Tromsø. Vi inviterer derfor studenter og barnehagegrupper til en teaterhendelse i et scenerom utenfor barnehagen. I forkant er vi spente på om rommet vil føre til utrygghet blant barna, men vår oppfattelse er at de virker like trygge her som i barnehagerommet. Vi tolker dette som at barnehagerommet uansett ikke fremstår som kjent, siden vi endrer det med vår tilstedeværelse og organisering. Vi konkluderer med at teaterhendelsen kan improviseres frem både i barnehagens rom og i rom utenfor barnehagen, så fremt rommene tilrettelegges for hendelsen. Uansett romtype er vi opptatt av å skape størst mulig gulvområde slik at vi kan etablere både et publikumsområde og et scenegulv. Vi må skape en åpen plass til vårt samspill med toddlerne. Med referanse til Fischer-Lichte er vi ikke opptatt av det fysiske rommet, men av det rommet teaterhendelsen skaper. Vi fokuserer med andre ord på samhandlingene i rommet. For å skape dette *samspillrommet* ryddes og sikres rommet, slik at det fremstår så trygt og med så få forstyrrende elementer som mulig.

#### **4.2.6 Toddlerne bidrag**

Observasjonene våre viser at barna bidrar med kroppslig materiale. Gjennom deres kroppslige væren oppstår det bevegelser, lyder og ord når de kommer inn i samspillrommet. Materialet skapes der og da, og inngår i hendelsens feedbacksløyfe mellom sal og scene. Bevegelsene og lydene retter de enten direkte mot utøverne, mot andre publikummere, eller mot seg selv. Barnas fysiske materiale blir med andre ord rettet direkte eller indirekte mot utøverne. Det at toddlerne retter sin oppmerksomhet mot andre i tillegg til utøverne, forstår jeg i forlengelsen av Løkken sin beskrivelse av deres væren i det intersubjektive. Hun viser til at toddlerne tar den intersubjektive verden for gitt, og at de oppmerksomt og aktivt forholder seg til alle dens deltakere. Hun hevder derfor at barna ikke har en opplevelse av seg selv som et privat subjekt i fellesskapet. Selv om denne beskrivelsen forholder seg til en sosial situasjon, er det min oppfatning at det også gjelder for en teatersituasjon. Teaterhendelsens improviserte samspill benytter seg derfor av både *direkte innspill* og *indirekte innspill*. Uansett om noen av barnas spontane bevegelser og lyder ikke blir rettet mot utøverne eller er av en privat karakter, kan de likevel oppfattes av utøverne siden de deler tid og rom. Barna skaper de direkte og de indirekte innspillene, både i publikumsområdet og på scenegulvet. I tillegg kan publikum som gruppe skape stemninger som fyller rommet. Disse stemningene benytter utøverne også som materiale i det improviserte samspillet.

Det kan virke som om toddlerne etterhvert forstår at utøverne kopierer noen av deres bevegelser, lyder eller ord, og bruker dem i improvisasjonen. Når det skjer gir de materiale direkte, enten fra sin

publikumsplass eller ute på scenegulvet, eller i en kombinasjon. Barn som gir få eller ingen direkte innspill, tolker vi på tre måter. De ønsker å oppleve hendelsen, de vil ikke delta direkte, eller de oppfatter ikke samspillet. Materiale fra disse barna gis dermed ikke til utøverne, men er materiale som utøverne plukker fra dem. Intensjonene i barnas materiale synes derfor å være forskjellige. I de direkte innspillene virker det som om deres hensikt er å delta i fellesskapet og samspillet, mens i de indirekte innspillene kan det virke som om barna kommenterer teatersituasjonen, eller at de gir uttrykk for noe uavhengig av situasjonen. Uansett hvordan innspillene tolkes benytter utøverne seg både av bevegelser og lyder som de får, og materiale som befinner seg i rommet. Dermed deles følelser, intensjoner og oppmerksomhet som oppstår i rommet mellom publikum og utøvere, uavhengig av om handlingene er ment for fellesskapet i teatersituasjonen eller ikke.

At utøverne benytter seg av både direkte og indirekte innspill, forstår jeg som skapende forsker i forlengelsen av at improvisasjonen er avhengig av toddlerne og deres materiale for å bli produsert og skapt der og da. Ved å åpne for at improvisasjonen kan benytte begge typer innspill sikrer vi at utøverne får materiale. Spesielt i oppstarten er det viktig, siden samspillet mellom toddlerne og utøverne på dette tidspunktet er under etablering. Fordi barna som regel ikke forstår at utøverne kopierer dem i oppstarten, gir de lite eller intet materiale direkte.

#### **4.2.7 Utøvernes bidrag**

Toddlerne bidrar til å generere materiale til feedbacksløyfen ved å skape bevegelser, lyder og ord der og da. Utøvernes bidrag er å ta imot og forme materialet, både fra toddlerne og hverandre. Her vil jeg reflektere nærmere over utøvernes mottak, ettersom det er grunnlaget for å skape dynamiske prosesser. Formgivingen vil jeg gå nærmere inn på i neste kapittel (se 4.3).

Den første improvisasjonen sammen med toddlerne tydeliggjør viktigheten av utøvernes egen tilstedeværelse. I denne improvisasjonen opplever Marte Sverdrup Liset og jeg som utøvere at det er få innspill fra barna. For Sidsel Pape som observerer, er det derimot tydelig at det finnes materiale der, men at vi i liten grad klarer å se og ta imot det. Pape stiller derfor spørsmål ved hvordan vi som utøvere kan bli mottakelige for barnas innspill der og da. Som skapende forsker oppfatter jeg spørsmålet som helt sentralt, ettersom prosjektet søker kommunikasjon med toddlerne. Samtidig er jeg som utøver så fokusert på teknikken på dette tidspunktet, at jeg nesten ikke klarer å være i møte med barna. For å være tilstedeværende og mottakelig starter utøverne derfor etterhvert

alle øvingene og improvisasjonene med avspenning. Først retter hver av utøverne sin oppmerksomhet mot sin egen kropp og kroppens tilstedeværelse i gjeldende rom. Deretter retter de oppmerksomheten mot hverandre ved å utveksle lyder og bevegelser. Utøverne toner seg med andre ord inn på seg selv, rommet og andre personer i rommet. Både Liset og jeg som utøvere opplever denne oppstarten som helt vesentlig. På denne måten forbereder vi oss på å være i det rommet vi kroppslig er til stede i akkurat på den tiden vi faktisk er der, sammen med dem som er der.

Erfaringene våre er at utøvernes etablering av den tilstedeværende og mottakelige væren forsterker samspillet med toddlerne siden vi da i større grad klarer å ta imot deres innspill der og da. I tillegg opplever jeg som skapende forsker at dette gjør utøverne mer lik toddlerne. I denne tolkningen støtter jeg meg til Løkkens beskrivelse av toddlerne som oppmerksomme kropper som umiddelbart forholder seg til andre. De ber om å få respons gjennom å rette sine kropper mot andre kropper - dermed både oppfatter og utøver de handlinger. Jeg forstår altså utøvernes tilstedeværende og mottakelige væren som en parallell til toddlernes oppmerksomme væren, og at dette er to måter å beskrive en lignende væremåte på. Begge væremåtene preges av en her-og-nå-holdning, der øyeblikket i seg selv er av betydning.

#### **4.2.8 Stor grad av improvisasjon**

Det er den kroppslige kommunikasjonen, og møtene mellom toddlerne og utøverne, som er produksjonens form. Deres kontinuerlige utveksling av bevegelser og lyder skaper hendelsens samspill, uansett om kommunikasjonen er indirekte eller direkte. Teaterhendelsens materialitet oppstår med andre ord gjennom interaksjoner med publikum. For å tilrettelegge for interaktiviteten mellom sal og scene benytter vi improvisasjon. Fordi denne teatersjangeren har en åpen form, kan den forholde seg til "noe" som skjer her og nå (se 3.3.1). På denne måten kan hendelsen åpne for barnepublikummets spontane og uforutsigbare deltakelse og påvirkning.

Ved å etablere utøvernes tilstedeværende og mottakelige væren er det mulig å kontinuerlig utveksle bevegelser og lyder med toddlerne. Derfor blir vi enige om å legge bort den tidligere ideen om å skape teaterhendelsen i en kombinasjon av et fastlagt repertoar og improvisasjon, og isteden skal hele hendelsen improviseres. Som skapende forsker ser jeg valget som helt sentralt fordi hendelsen dermed vil være åpen for kommunikasjon med toddlerne under hele forløpet. I tillegg vil valget bidra til å skjerpe og opprettholde utøvernes tilstedeværende og mottakelige væren i hele hendelsen.

Som utøver derimot opplever jeg valget som utfordrende. Selv om jeg representerer en voksen ved hjelp av kostymet improviserer jeg som meg selv. Det er min kropp som møter og møtes av toddlerne og min medspiller. Det er med andre ord på bakgrunn av mine subjektive opplevelser at jeg skal bidra til å skape det improviserte samspillet. Fordi improvisasjonen skapes i øyeblikket ved hjelp av mine interaksjoner med barna og medspiller, kan den ikke kontrolleres. Jeg oppfatter derfor valget om å improvisere hele hendelsen som utfordrende siden vi som utøvere blir gitt et stort ansvar for å skape hendelsen mens vi fremfører den.

Ettersom hendelsen skal improviseres er hele hendelsen åpen for barnas spontane og uforutsigbare deltakelse og påvirkning. Toddlerne kan med det bidra med bevegelser og lyder under hele forløpet. Fordi hendelsen på denne måten åpner for barnas kontinuerlige bidrag må utøverne fortløpende skape og fremføre improvisasjonen. De må med andre ord velge og spille samtidig. Graden av samtidighet er dermed stor siden det fysiske samspillet skapes og fremføres der og da.

### **4.3 Samspillet formes**

Så langt har jeg reflektert over hvordan vi legger til rette for og skaper et fysisk samspill mellom toddlerne og utøverne. I etableringen av dette spesielle kroppslige fellesskapet beskriver jeg hvordan begge parter deltar som kroppssubjekter. I tillegg viser jeg til at partene er tilstedeværende, mottakelige og oppmerksomme i forhold til tiden her og nå. På den måten likestiller jeg toddlerne og utøverne sin væren i improvisasjonen. Denne likestilte væremåten ser jeg på som et fundament for å skape møter mellom dem. Men siden prosjektets målsetting er å skape en teaterhendelse som både åpner for deltakelse og gir en estetisk opplevelse, stiller toddlerne og utøverne i tillegg ulikt. Utøverne har med det også et ansvar for samspillet form. Hvordan kan utøverne både møte og samspille med toddlerne i øyeblikket, samtidig som de skal forme dette improviserte samspillet?

#### **4.3.1 Barnas innspill kopieres**

En metode i improvisasjonsteknikken Action Theater er å *innramme øyeblikk* (se 3.3.3). Innramminger kan skapes ved å observere og velge ut en kort sekvens fra et større fysisk materiale. Denne korte sekvensen defineres med en klar start, midte og slutt. Rammens utvalgte forløp skapes og fremføres der og da ved at sekvensens fysiske materiale formes ved hjelp av tid, rom, formasjon

og dynamikk. Siden vi har kopiering som grunnleggende prinsipp skal et utdrag fra barnas fysiske materiale, altså deres bevegelser, lyder og ord, rammes inn. Utøverne skal med stor grad av samtidighet observere, velge ut, kopiere, forme og fremføre innrammingen. Materialet kan enten hentes fra de direkte eller indirekte innspillene, eller fra stemninger i rommet (se 4.2.6).

Et barn sitter på rumpa på teppene på gulvet, men så snur barnet seg til siden og krabber litt lenger bort på teppet og setter seg der istedet. Dette er et indirekte innspill som utøverne kan velge. Starten kan være at utøveren skaper en sitteformasjon. Deretter vendes kroppen opp i en krabbestilling før det krabbes fremover. Som avslutning vendes kroppen ned i den samme sitteformasjon som startet forløpet. Denne sekvensen kan også lydsettes - eksempelvis kan avslutningen gis et "her" idet kroppen igjen får sitte.

Siden toddlerne som oftest observerer teaterhendelsen i oppstarten er det viktig at utøverne kan skape og produsere det improviserte samspillet uten barnas direkte deltakelse. Som tidligere beskrevet sikrer vi materiale til hendelsens dynamiske prosesser ved å etablere utveksling og kopiering av bevegelser og lyder også mellom utøverne (se 4.2.3). Improvisasjonen starter derfor med at én av utøverne skaper en innramming der og da, med utgangspunkt i et indirekte innspill fra et av barna. Improvisasjonens første ramme skapes ved å kopiere og formgi den utvalgte sekvensen fra dette materialet. Den andre utøveren kopierer umiddelbart dette definerte og formgitte forløpet. For å etablere samspillet mellom utøverne erfarer vi at enkle og tydelige forløp er av avgjørende betydning. Ved å skape slike enkle og tydelige innramminger sikrer vi at utøverne ikke setter hverandre ut av spill, men heller åpner for at begge utøverne kan improvisere med og i den samme rammen. Dessuten bidrar enkelheten til at barna kan delta. I Action Theater sin terminologi fremstår de utvalgte og korte forløpene som duetter med koring (se 3.3.3).

Innrammingen som beskrives i boksen over skapes og fremføres på samme tid av den ene utøveren. Den andre ser på denne første fremføringen før vedkommende umiddelbart kopierer innrammingen. Sammen kan utøverne improvisere med og i dette definerte og formgitte forløpet. Eksempelvis kan innrammingen gis forskjellig rytmikk og tempo gjennom å variere bruken av tid. Frekvensen på det å sitte og krabbe kan varieres, eller tempoet på hele forløpet kan varieres fra langsom til rask. Eller utøverne kan forflytte seg og forløpet rundt i rommet slik at forskjellige formasjoner skapes. For eksempel kan utøverne bevege seg ved siden av hverandre og synkront,

eller de kan krysse hverandres baner og fremføre innrammingen i hvert sitt tempo. Forløpet kan gis forskjellig dynamikk ved å variere kraften på bevegelser og lyder. Enten ved at utøverne utfører handlinger med den samme kraften eller ved at utøverne har hver sin energi.

På denne måten etablerer og viser utøverne hvordan de spiller sammen med utgangspunkt i materiale fra toddlerne selv. Vår oppfatning er at toddlerpublikummet gradvis oppdager og får en bevissthet om at de kan påvirke og delta i samspillet. Når dette skjer deltar toddlerne som regel også med direkte innspill. Å gi utøverne ansvaret for å skape og forme samspillet forstår jeg som et avgjørende valg fordi improvisasjonen på den måten klarer å åpne for toddlernes deltakelse samtidig som utøverne har ansvaret. I produksjonens oppstart erfarer vi derimot at utøverne er avventende. Med kopieringsprinsippet fokuserer utøverne på å observere barna fremfor å bidra selv. Jeg forstår dette som en konsekvens av målsettingen om å åpne for deltakelse. I praksis åpner vi ikke for deltakelse, men venter på deltakelse. Med det gir vi toddlerne et stort ansvar. Ved å etablere det kopierende og formgivende samspillet også mellom utøverne endrer dette seg, og utøverne overtar ansvaret. Dermed bidrar begge parter til det improviserte samspillet på forskjellige måter. Ved at utøverne får og tar ansvaret for samspillet tydeliggjøres dere kunstneriske lederskap.

Erfaringene med å kopiere barnas materiale fører som nevnt til en opplevelse av at den kroppslige kommunikasjonen i øyeblikket forsterkes siden relasjonen mellom toddleren og utøveren er tydelig. Men det kan også virke som om denne kommunikasjonen kan bli for nær, både for toddleren og utøveren. Siden utøverne i oppstarten forholder seg avventende og observerende til barna blir det ofte tydelig hvilket barn bevegelser og lyder utveksles med. Som utøver erfarer jeg at barn kan snu seg fysisk bort fra meg om jeg kommer for nært, enten via direkte blikkontakt eller fordi jeg kopierer barnet. For egen del kan det oppleves som vanskelig å forlate et barn som jeg nettopp har kopiert fordi det virker som om barnet merker at vi har en direkte relasjon. På bakgrunn av disse erfaringene forholder utøverne seg etterhvert til toddlerne som en gruppe. Oppmerksomheten og blikket rettes dermed mer generelt ut mot publikumsområdet istedenfor å ha direkte blikkontakt med enkelte toddlerne. Med denne endringen erfarer jeg som utøver at det blir lettere å improvisere fordi kommunikasjonen primært utspiller seg mellom sal og scenegulv og ikke direkte mellom individer. Dermed blir det også lettere å skape felles oppmerksomhet. Etableringen av dette *kollektive samspillet* mellom sal og scene gjelder spesielt for teaterhendelsens oppstart, når det fysiske og improviserte samspillet er under etablering. Etterhvert som toddlerne velger å delta direkte kommuniserer utøverne også direkte med enkelte barn.

Kopieringsprinsippet kan i tillegg føre til at improvisasjonen får lite og ensartet materiale i starten om toddlerne er rolig og observerende. Av den grunn utvider vi prinsippet slik at utøverne både kan kopiere barnas innspill og benytte innspillene som impuls. Utøverne kan med det tolke innspillene og stemningene noe friere i sine innramminger. På den måten får utøvernes indre impulser større plass fordi barnas materiale i større grad kan oppfattes og tolkes av og i utøverne. Men siden erfaringene våre viser at kopieringen av bevegelser og lyder forsterker kommunikasjonen med toddlerne forholder utøvernes tolkninger seg som regel nært til barnas fysiske materiale. Zaporah viser til at subjektet som improviserer får en opplevelse og informasjon gjennom sin kroppslige tilstedeværelse og interaksjon med øyeblikket (se 3.3.3). Dermed kan "noe" som skjer her og nå uttrykkes ved at utøveren gir det en form. I samspillet med toddlerne forholder utøverne seg først og fremst til Action Theater sitt første nivå. Der oppleves og uttrykkes bevegelser og lyder som meningsbærende i seg selv, uten at de skaper minner, bilder eller historier.

#### **4.3.2 Utøverne velger innspill**

Uansett om de indirekte og direkte innspillene fra toddlerne er få eller mange, gir gruppen som helhet utøverne valgmuligheter. Siden øyeblikk skal rammes inn og formes må vi finne frem til hvordan utøverne fortløpende kan velge ett og ett innspill. Fordi samspillet blir improvisert må utøverne kontinuerlig velge hvilket innspill fra toddlerne de vil ramme inn og formgi, samtidig som de spiller. Vår erfaring viser at utøverne ofte velger store bevegelser, høye lyder eller tydelig formet materiale uavhengig av størrelse. Som utøver forklarer jeg disse valgene i forhold til at vi både er utøvende og skapende, og derfor trenger vi tydelige innspill for å klare å motta dem. Som forsker ser jeg valgene av store eller tydelige bevegelser og lyder i forhold til å skape og dele en felles oppmerksomhet. På den måten blir innspillene og responsen tilgjengelig for flere i rommet, og dermed tydeliggjøres den kollektive kommunikasjonen mellom sal og scene. Hendelsen kan i tillegg påvirkes av store eller tydelige innspill utenfor det fysiske rommet. Når disse innspillene er tilgjengelig for alle i rommet kan utøverne velge å benytte dem som materiale. Eksempelvis har utøverne formgitt Hurtigrutens fløyting og et sprengningsdrønn. Om utøverne integrerer slike innspill i improvisasjonen, forstår jeg det som et valg for å opprettholde felles oppmerksomhet.

De kontinuerlige valgene blir tatt intuitivt der og da, og vi lar lysten være et førende prinsipp. På den måten tar utøverne umiddelbare valg utfra hvilke innspill som fanger deres oppmerksomhet og som de vil gi en respons på. Valget av lysten som prinsipp ser jeg i forhold til målet om å møte og



samhandle med toddlerne i øyeblikket. Ved å anlegge både kopiering og lyst som prinsipper, opplever jeg at den kroppslige kommunikasjonen med barna forsterkes.

Fordi utøverne har ansvar for å forme det improviserte samspillet, velger de også vekk innspill selv om bevegelsene og lydene kan være store og tydelige. Jeg opplever at utøverne velger bort innspill som ikke retter seg mot teaterhendelsens fellesskap, spesielt i improvisasjonens oppstart. Ved å velge bort indirekte innspill som helt tydelig retter seg mot andre enn utøverne forsøker de å skape felles oppmerksomhet om det fysiske samspillet. Eksempelvis har utøveren ikke valgt å kopiere gråt og barna som kikker ut av vinduet.

Etterhvert som samspillet etableres og barna oppdager at de kan påvirke og delta, bidrar de også med direkte innspill. Derfor forsøker utøverne etterhvert primært å velge blant innspillene som rettes direkte mot dem, fremfor de indirekte innspillene. Jeg oppfatter at utøverne på den måten kan klare å opprettholde relasjonen og kommunikasjonen med toddlerne.

### **4.3.3 Skifting mellom innspill**

For å utvide og utvikle improvisasjonen velger vi å benytte oss av *skift*. Dette er en metode i Action Theater som betegner skiftene fra en innramming til en ny (se 3.3.3). Etter at utøverne har skapt, fremført og improvisert med og i en innramming, utvider de improvisasjonen ved å skape og skifte til en ny. Når en skifter, skal den andre følge etter. Utøvernes skift blir motivert av en opplevelse av "noe" som ses, høres eller føles.

Utøverne improviserer med og i det innrammede forløpet som veksler mellom sitting og krabbing (se 4.3.1). Plutselig sier et barn høyt og tydelig "åli-åli-ååååå". Dette er et direkte innspill som rettes mot utøverne. En av utøverne velger å skifte. En ny innramming skapes og fremføres med utgangspunkt i lyden fra barnet. Forløpets oppstart kan være at utøveren reiser seg og slår ut med begge armene. Fra denne posisjonen kan "åli-åli-ååååå" nærmest ropes ut, før forløpet avsluttes med å ta et par skritt fremover, mens armene faller ned langs siden. Den andre utøveren kopierer innrammingen umiddelbart. Igjen improviserer de sammen med og i denne nye innrammingen, før en av utøverne igjen skifter.

Valget av denne strukturen henger sammen med oppfattelsen av at den kommuniserer med toddlerne. Jeg forstår det som at skiftene og dermed et fragmentert forløp ligger tett opptil barnas egen opplevelse av den intersubjektive verden hvor oppmerksomheten deres stadig skifter mellom forskjellige situasjoner. Når det improviserte samspillet utover i prosessen utspiller seg som en kollektiv samtale mellom sal og scene opplever utøverne at det blir lettere å skifte mellom forskjellige innspill. I tillegg kan det virke som om barna i stor grad aksepterer at utøverne skifter bort fra dem. Vi erfarer at de fleste skiftene fører til ny felles oppmerksomhet. Igjen forstår jeg dette i forhold til barns intersubjektive væren i verden der de ikke skiller klart mellom seg selv og andre. Dermed forholder de seg uansett til det som skjer i rommet. Det kan virke som om frykten for at de ikke skal akseptere skiftene ligger hos utøverne og barnas voksne.

Ved å skifte mellom forskjellige innramminger kan altså improvisasjonen utvides. I starten skifter utøverne som regel når det kommer et innspill som er stort eller tydelig. Siden mange av disse innspillene blir oppfattet av alle i rommet velger utøverne å inkorporere dem i hendelsen gjennom å kopiere eller benytte materialet som impuls. Vår erfaring er at vi dermed skifter ofte og at teaterhendelsen består av en rekke med reaksjoner på barnas innspill. Utøverne og hendelsen lar seg med andre ord i stor grad styre av barna. Nok en gang forstår jeg dette som et uttrykk for at vi er svært opptatt av barnas deltakelse og påvirkning. Gjennom handling ønsker vi å vise at vi ser og hører dem, og at vi aksepterer og anerkjenner deres innspill. Praksisen egner seg dessuten til å øve opp og undersøke hvordan utøverne kan ta imot og forme barnas materiale. Men etterhvert som erfaringene med og i det improviserte samspillet blir flere, blir det tydelig at utøverne må bidra til teaterhendelsen utover nærmest kontinuerlig å reagere på store eller tydelige innspill fra barna.

#### **4.3.4 Samspillet struktur**

Vår erfaring er at kopieringen og de lystbaserte skiftene fungerer i forhold til å åpne opp for toddlernes deltakelse og påvirkning. Men selv om utøverne klarer å møte og forme samspillet i øyeblikket opplever vi at improvisasjonen kan bli stressende, formløs og uten en felles oppmerksomhet. Dermed svekkes også kommunikasjonen med publikum. Derfor endrer vi utøvernes tilnærming til innspillene. Istedenfor å nærmest kontinuerlig skifte på store eller tydelige innspill, skal utøverne nå ta opp færre innspill og dermed også skifte sjeldnere. På den måten kan improvisasjonen få større grad av ro og form fordi det blir mer tid til å improvisere med og i innrammingene som allerede er skapt. I forhold til barn som sitter i publikumsområdet virker dette

uproblematisk, men noen av dem som er på scenegulvet kan insistere på å gi materiale til oss. Vi kommer frem til at utøverne likevel kan møte disse barna og deres innspill, selv om materialet ikke blir benyttet i en ny innramming. Utøverne kan vise at de ser eller hører barnet ved å stoppe opp i den innrammingen de er. Herfra kan utøveren se på det barnet gjør før utøveren fortsetter å improvisere i sin innramming.

For å skape en mer helhetlig form søker jeg igjen til Løkken. Med utgangspunkt i Løkken sin beskrivelse av toddlerlekens fire kvaliteter; hit-og-dit, lekelunet, gjentakelsen og musikk etablerer vi en struktur for samspillet (se 3.1.2). Det hun omtaler som hit-og-dit bevegelsen, beskriver jeg som feedbacksløyfen mellom toddlerpublikummet og utøverne (se 4.2.3). Mange av undersøkelsene i oppstarten av prosessen er tilknyttet dette forholdet. I dette arbeidet oppfatter jeg at vi også etablerer utøvernes lekelune ved å legge lystprinsippet til grunn for deres valg av innspill. Musikken og gjentakelsene har vi derimot ikke etablert. Siden utøverne etterhvert benytter færre innramminger i improvisasjonen åpner det for muligheten av å improvisere mer med og i rammene fremfor å haste videre til en ny innramming. Med det kan musikalitet skapes i rammene, spesielt ved hjelp av tiden og dynamikk. Eksempelvis kan tempoet og frekvensen på det korte forløpets varieres, og på den måten kan rytmikk skapes. Dynamikken kan varieres ved at kraften i bevegelsene og lydene varierer. I tillegg velger vi å gjenta enkelte innramminger én eller flere ganger. Jeg oppfatter dette valget som avgjørende for å skape en helhet i det fragmenterte uttrykket. Dessuten erfarer vi at gjentakelsene bidrar til økt kommunikasjon. De rammene utøverne gjentar er ofte de som skaper oppmerksomhet og respons. Det kan se ut som om disse rammene består av et tydelig og gjenkjennbart materiale, enten fordi rammene inneholder typiske toddlerbevegelser og lyder, eller fordi rammen fra sin første fremføring er lett igjenkjennbar. Erfaringene viser dessuten at barna selv tar initiativ til å gjenta tidligere skapte rammer. Samspillet består dermed som oftest av en lystig og leken utveksling av bevegelser og lyder mellom alle tre parter, hvor utøverne i tillegg skal forme det improviserte samspillet med utgangspunkt i toddlernes materiale.

Utøverne gjør fortsatt kontinuerlige og intuitive valg i møtene og samspillet med toddlerne, men i tillegg skal de gjøre raske vurderinger i forhold til improvisasjonen som helhet. Spesielt i forhold til gjentakelsene blir det gjort vurderinger, og med det må utøverne forholde seg til både nåtiden og fortiden. "Noe" som har skjedd og blitt formet tidligere kan gjentas og skje en gang til - møtene her og nå er ikke lenger enerådende. Det kan virke som om spenningen mellom før og nå, det kjente og det ukjente, det formgitte og møtene i øyeblikket, er en større utfordring for utøverne enn toddlerne. Som utøver strever jeg med å være i møtene samtidig som jeg forsøker å gi improvisasjonen en

form. Oppfattelsen vår av toddlerne derimot er at de i stor grad forholder seg til det som skjer når det skjer. I tillegg til gjentakelsene skal utøverne prøve å vurdere når et skift er nødvendig og hvilke innspill improvisasjonen trenger. Eksempelvis kan en vurdering være om improvisasjonen trenger et innspill som kan tilføre større dynamikk, eller om et skift må vente for å skape større tydelighet og ro. Min forståelse er at disse raske vurderingene forholder seg til hvordan utøverne kan bidra til å styre toddlernes oppmerksomhet slik at de samles i et fellesskap som kan etablere og opprettholde den kroppslige kommunikasjonen.

På bakgrunn av våre erfaringer har vi konkludert med at utøvernes formgiving av innrammingene og helheten er avgjørende for å skape en slik felles oppmerksomhet. Som tidligere nevnt kan det virke som om oppmerksomheten og kommunikasjonen forsterkes når utøverne klarer å skape enkle og tydelige former (se 4.3.1). Siden utøverne tar valg samtidig som de spiller, fremstår valgene fort som heldige eller uheldige. Valgene kan med andre ord skape en felles oppmerksomhet, men de kan også bidra til å dele opp oppmerksomheten slik at den ikke virker samlende. Da kan utøverne velge å skifte raskt til en ny innramming som kanskje kan skape en større grad av oppmerksomhet. I forlengelsen av vurderingene endres utøvernes struktur for skift. Tidligere skifter begge utøverne til samme innramming når én foretar et skift. Nå kan utøverne velge om de vil skifte til den samme rammen, skifte til en egen ny ramme, eller fortsette i den rammen vedkommende er, når det andre skifter. Dette valget forstår jeg som et grep for å gi utøverne muligheten til å hjelpe hverandre med å forme samspillet.

Med økt fokus på improvisasjonens form blir skillet mellom utøverne og barnas voksne tydelig. Utøverne tar ansvar for teaterhendelsen og det formgitte samspill, mens barnas voksne blir bedt om å være omsorgspersoner for barna uansett hvor i rommet de befinner seg. Med denne tydelige ansvarsfordelingen opplever jeg som utøver at det blir lettere å være nettopp utøver. Jeg skal ikke ta ansvar for barnas velvære, noe jeg i oppstarten erfarte at jeg ofte gjorde.

#### **4.3.5 Partene påvirker og påvirkes**

Som en grunnleggende struktur i mine beskrivelser av den skapende forskningsprosessen og teaterhendelsen, beskriver jeg toddlerne som produsenter av innspill og utøverne som mottakere av innspillene. Denne fremstillingen er hensiktsmessig på to måter. For det første ligger innspillene fra toddlerne som en grunnleggende premiss, og for det andre stemmer dette bildet med hendelsens

oppstartsfase. Men siden toddlerne og utøverne deler tid og rom kan begge parter dele og reagere på hverandres følelser, intensjoner og oppmerksomhet. Når improvisasjonens samspill er etablert endrer derfor bildet seg og rollene byttes frem og tilbake slik at toddleren og utøverne både gir og mottar innspill. Hendelsen fremstår derfor som en spontan og fysisk samtale. Gjennom de dynamiske prosessene mellom partene produseres og skapes hendelsen der og da. Utvekslingen av bevegelser og lyder gjør at begge parter påvirker og påvirkes kontinuerlig. Begge parter er både utøvere og tilskuere, subjekt og objekt, den som observerer og den som blir observert. Akkurat denne byttingen av roller fremhever Fischer-Lichte som et kjennetegn på en teaterhendelse med dynamiske prosesser (se 3.2.2). Et lignende forhold kjennetegner improvisasjon siden denne skapes sammen med noen andre (se 2.2.2). I vårt prosjekt er utøverne den andre for hverandre, i tillegg spiller vi indirekte eller direkte sammen med toddlerne.

#### **4.3.6 Etikk**

Allerede etter den første improvisasjonen diskuterer vi om det er etisk å kopiere barnas bevegelser, lyder og ord. Et forhold er at utøverne får materiale, men i tillegg plukker de materiale som befinner seg i rommet. Med andre ord benytter utøverne seg av materiale som de tar fra barna. Vi skiller altså mellom materialet som vi oppfatter at gis direkte til utøverne og innspill som kommer indirekte til utøverne. Uansett hva barnas intensjoner tolkes som, får vi to tilbakemeldinger underveis i den skapende prosessen om at kopiering som prinsipp ikke oppfattes som uetisk. Ansatte i den barnehagen vi har flest improvisasjoner i, uttaler dette etter å ha observert fire improvisasjoner. Universitetslektorene i pedagogikk og samfunnsfag uttaler det samme på bakgrunn av deres observasjoner av en av improvisasjonene. Begge parter refererer til at imitasjon er noe som er spesielt fremtredende i denne alderen. Ettersom utøverne så tydelig viser at de ser og hører barna, oppfatter de at kopieringen kommuniserer i denne sammenhengen. I tillegg påpekes det at utøverne har en respektfull og anerkjennende holdning til barna, og at dette bidrar til oppfattelse av at kopiering ikke er problematisk.

## **4.4 Teaterhendelsens struktur**

Det improviserte og formgitte samspillet mellom barna og utøverne utgjør teaterhendelsens hoveddel. På slutten av den skapende forskningsprosessen undersøker vi hvordan hendelsens helhet

kan skapes. Fischer-Lichte påpeker at en teaterhendelse må forberedes selv om den produseres ferdig der og da (se 3.2.4). Iscenesettelsen må med andre ord forholde seg til en planlagt struktur som er basert på utprøvinger i forkant. Så langt har vi funnet frem til samspillet struktur, men hvilken planlagt struktur trenger hendelsen for å fremstå med en helhet?

#### **4.4.1 Teaterhendelsens oppstart**

I den skapende prosessen undersøker vi hvordan utøverne kan ta imot barna slik at de kan skape relasjoner med dem. I oppstarten møter utøverne barna etter at de har begynt å improvisere. Gjennom å imitere barnas bevegelser og lyder forsøker utøverne å etablere relasjoner. Vi oppfatter at denne oppstarten gjør barna utrygge siden mange av dem begynner å gråte. Jeg forstår gråten som en reaksjon på at utøverne fremstår som både ukjente og uvanlige voksne, med unormale bevegelser og lyder. I tillegg er henvendelsene deres direkte og umiddelbare. I de videre undersøkelsene erfarer vi at tryggheten og relasjonene etableres om utøverne møter barna som ukjente, men vanlige voksne som gradvis tilnærmer seg dem. Siden utøverne nå beveger seg i kjente mønstre og kan snakke, oppfatter vi at toddlerne gjenkjenner dem som voksne. Av den grunn starter utøverne teaterhendelsen som vanlige voksne. For det første ankommer de spillestedet i voksen kostymering. For det andre oppfører de seg som voksne når de muntlig informerer barnas voksne om hendelsen og forventningene til dem. Dette gjøres enten på avdelingene i barnehagen, eller utenfor samspillrommet. Erfaringene tilsier at selv om vi har sendt eller lagt ut informasjonen skriftlig i forkant er det ikke sikkert at alle voksne som skal være med inn i MØTEROMMET har gjort seg kjent med teksten. Vi har derfor utover i produksjonen sett viktigheten av å gjenta informasjonen fordi dette gir de voksne en trygget på hva som venter dem og på våre forventninger til dem. Min forståelse er at deres trygghet er viktig siden den vil prege deres væren i rommet, noe som igjen vil påvirke barna og dermed også teaterhendelsen (se 4.2.2). I tillegg gir denne oppstarten barna litt tid til å betrakte utøverne, uten at de selv får direkte henvendelser.

Etter at de voksne er informert forsøker utøverne å etablere en relasjon med hvert enkelt barn ved å søke og møte blikkene deres. Fortsatt oppfører utøverne seg som voksne selv om ordene i stor grad er byttet ut med kroppslig kommunikasjon. Eksempelvis kan de leke korte borte-titt-deg med barn for å etablere kontakt. Når utøverne har hatt blikkontakt med alle som tillater dem det, inviteres hele publikumsgruppen inn i samspillrommet med et "kom!". Min opplevelse som utøver er at relasjoner blir etablert på denne korte tiden, men graden varierer fra barn til barn og at noen barn ikke ønsker

direkte kontakt i oppstarten. Det å etablere relasjoner til toddlerne på yttersiden av rommet forstår jeg som et grep for å presentere utøverne først. På den måten blir teaterhendelsens elementer introdusert gradvis - først utøverne og deretter rommet. Vår erfaring er at toddlernes inngang i selve MØTEROMMET endrer seg fra å være utrygg til å bli trygg. Denne tryggheten må også ses i forhold til at barna ikke lenger blir adskilt fra sine kjente omsorgspersoner (se 4.2.4).

Inne i rommet hjelper utøverne til med plasseringen, og de setter seg sammen med publikum på teppet. Improvisasjonen starter når en av utøverne får lyst til å reagere på et indirekte innspill. Da beveger vedkommende seg ut på scenegulvet hvor innspillet formes og fremføres. Den andre utøveren følger raskt etter, og sammen improviserer de med og i innrammingen som den første har skapt. Erfaringene viser at denne første rammen bør inneholde bevegelse og lyd for å fange oppmerksomheten. En slik oppstart er valgt for å vise barna muligheten til å forflytte seg fra teppene og ut på scenegulvet, og bidrar i tillegg til å vise hvordan utøverne spiller sammen.

#### **4.4.2 Samspillet to deler**

Samspillet består av improvisasjonen mellom toddlerne og utøverne (se 4.2.3). Som regel er utøverne alene på scenegulvet i starten, og jeg oppfatter at det er to hovedgrunner til det. For det første er ikke det fysiske samspillet etablert enda, og for det andre er utøvernes væren endret. Nå er kjente voksne bevegelsesmønstre og ord byttet ut med lyder og bevegelser som minner om barnas egen væremåte. Som beskrevet kan utøvernes første innramming bestå av krabbing (se 4.3.1). Selv om utøvernes fysiske væremåte og kommunikasjonsform er skapt med utgangspunkt i barnas eget formspråk, kan det virke som om toddlerne trenger tid til å betrakte den nye væremåten til de voksne utøverne. Dermed fremstår improvisasjonens oppstart som en spontan og fysisk samtale mellom de to på scenegulvet og barna på teppene - det jeg har omtalt som et kollektivt samspill (se 4.3.1). Det er utøverne som samspiller - det er de som tar imot, velger, former og skifter mellom forskjellige indirekte innspill. Barna er med andre ord som oftest rolige og oppmerksomme publikummere i oppstarten av improvisasjonen, men erfaringsmessig endrer dette seg etter 10 til 15 minutter. Etter den tid øker aktiviteten på teppene, og oppmerksomheten rettes nå både mot utøverne og andre på teppet. Et forhold er at toddlerne kan henvende seg til andre som en personlig handling (se 4.2.6). Men oppmerksomheten som nå rettes mot andre barn eller voksne kan også forstås på en annen måte. Det kan virke som om disse henvendelsene forholder seg til vårt fellesskap, og at mange av barna nå forstår og vil delta i samspillet enten med hverandre eller med

utøverne. Jeg forstår den økende deltakelsen som at mange av toddlerne nå er trygge på utøvernes nye væremåte og bevisste på samspillet. Når en slik forståelse er etablert vil noen av barnas innspill endre seg fra å være indirekte til å bli direkte. I tillegg viser erfaringene at det ofte er på dette tidspunktet at noen toddlere beveger seg ut på scenegulvet. Når barnas deltakelse øker endres utøvernes kommunikasjon med dem. Det kollektive samspillet løses da mer eller mindre opp og erstattes av mindre samspillsgrupper med ett eller flere barn. Dermed deles også oppmerksomheten opp - det er ikke lenger slik at hele rommet har felles oppmerksomhet.

På bakgrunn av endringen hos publikum etter 10 til 15 minutter strukturerer vi improvisasjonen i to deler. Fischer-Lichte betegner en slik struktur som tidsrammer (se 3.2.4). *Del 1* omfatter det kollektive samspillet. Siden utøverne som regel improviserer med og i de samme innrammingene forholder de seg tett til hverandre. På den måten fremstår de om en gruppe som forholder seg til gruppen med toddlere. Samspillet utøverne produserer der og da skapes med utgangspunkt i barnas indirekte innspill. I denne delen etableres samspillet ved at utøverne viser hvordan de samspiller. Fordi samspillet skapes gjennom en kollektiv kommunikasjon mellom sal og scenegulv fremstår improvisasjonen helhetlig med felles oppmerksomhet. *Del 2* inneholder det oppdelte samspillet og fremstår derfor mer fragmentert. Nå forholder ikke utøverne seg lenger like tett til hverandre siden de ofte samspiller med barn som gir direkte innspill. Dermed oppstår det flere samspillsgrupper og oppmerksomheten deles opp. I tillegg er skillet mellom sal og scenegulv som regel mindre tydelig i denne delen siden flere barn deltar direkte på scenegulvet.

Til å begynne med strukturerer vi tidsrammene ved å angi lengden; hver del består av 15 minutter. En alarm på et armbandsur markerer når hendelsens første kvarter er over. Etterhvert velger vi å fjerne alarmen, og dermed kan det markante skiftet erstattes av en gradvis og fleksibel overgang mellom samspilletets to deler. På den måten kan delene tilpasses hvert enkelt samspill. Utøverne kan derfor gå over til del 2 når de opplever at toddlerne er klare, nemlig når aktiviteten på teppene øker. Valget om å fjerne alarmen står også i et forhold til opplevelsen av at energien og interessen faller når alarmen går, og det kan virke som om dette gjelder både for toddlerne og utøverne. Del 2 kan av denne grunn oppleves som en konstruksjon fremfor å inngå som en integrert del i teaterhendelsens improviserte samspill. Ved en gradvis og fleksibel overgang mellom del 1 og 2 oppfatter jeg at hendelsen i større grad klarer å integrere barnas deltakelse på deres initiativ, fremfor at utøverne nærmest lokker dem med når strukturen definerer at nå er det tid for direkte samspill i mindre grupper. Den fleksible overgangen bidrar dessuten til å skape en helhet fordi den tillater en gradvis utvikling av interaktiviteten mellom toddlerpublikummet og utøverne.



Interaktiviteten i del 2 kan som nevnt føre til at oppmerksomheten deles opp. I tillegg kan skillet mellom scene og sal viskes ut. Denne delen kan derfor fremstå som uoversiktlig og kaotisk om den direkte deltakelsen er stor og samspillene mange. Min forståelse er at dette ikke nødvendigvis fører til en oppløsning av den kroppslige kommunikasjonen hvor bevegelser og lyder utveksles. Isteden oppfatter jeg at kommunikasjonen endrer seg fra å være kollektiv til i større grad å bli individuell. Men vi har erfart at det fysiske samspillet blir oppløst når den direkte deltakelsen er stor. Om utøverne velger innspill som ikke rettes direkte mot dem eller innspill som ikke deles av mange i rommet, kan det virke som om samspillet oppløses. Jeg oppfatter at det skjer fordi relasjon og kommunikasjon mellom utøverne og toddlerne blir mindre tydelig. I tillegg virker det som det fysiske samspillet kan oppløses når elementer i det fysiske rommet eller hendelser utenfor rommet får stor oppmerksomhet. Når utøverne ikke klarer å inkorporere elementene eller hendelsene kan nye aktiviteter etableres. De kroppslige samhandlingene erstattes av individuell lek eller lek med gjenstander. Eksempelvis har fastmonterte leker på veggen fått stor oppmerksomhet. På grunn av måten leken er montet, og tidvis også lekens egenart, kan det være vanskelig å skape et samspill rundt gjenstanden. Andre ganger har utøverne klart å inkorporere gjenstander. For eksempel har en ball vært inkorporert på forskjellige måter. En gang ble ballen satt i spill ved å trille den til noen, som så igjen triller til en annen. En annen gang blir den integrert ved at utøverne og toddlerne ser ballen sammen, uten å sette den i spill. Om det fysiske samspillet oppløses har vi erfart at utøverne kan gjenopprette oppmerksomhet ved å samspille tett. Ved å improvisere med og i den samme innrammingen tar og får de oppmerksomhet. Uavhengig om utøverne samspiller tett eller ikke skal de i samspillet 2. del fortsette å forme og skifte mellom forskjellige innramminger. Dette valget ser jeg i sammenheng med målet om å gi publikum en estetisk opplevelse.

Lenge forsøker utøverne å finne improvisasjonens avslutning sammen. Selv om de opparbeider seg en stor grad av fellesforståelse kan utøverne nøle og ha ulik forståelse av hvordan og når de skal gjøre den endelige avslutningen. Siden det ved flere tilfeller blir uro og gråt på slutten tolker vi dette dithen at vår usikkerhet smitter over på barna og deres omsorgspersoner. Av den grunn innfører vi etterhvert en alarm for å avslutte improvisasjonen. Ved innføringen av alarmen kan utøverne konsentrere seg om samspillet ettersom ansvaret for å avslutte blir gitt til armbåndsuret. Det er med andre ord tidsrammen på 30 minutter som definerer det improviserte samspillet slutt. I tillegg forstår jeg dette valget som et grep for å sikre at utøverne fortsetter å skape og produsere samspillet selv når det oppleves som krevende.

### **4.4.3 Teaterhendelsens avslutning**

Når alarmen går etter 30 minutter gir utøverne armbåndsuret oppmerksomhet. Vedkommende med klokken sier "nå er møtet slutt", og den andre beveger seg mot utgangen og sier "kom". Sammen med barna og deres voksne går de ut av rommet. Utøverne følger med dem tilbake til avdelingen eller til rommet utenfor samspillrommet, der de vinker farvel. Deretter pakker utøverne teppene sammen og forlater stedet i kostymene. Valget om å følge publikum ut av rommet forstår jeg som en måte å avrunde samspillet på. Når utøverne avslutter improvisasjonen og går sammen med barna ut av rommet, blir det tydelig at det er slutt. I tillegg bidrar valget til å gi hendelsen en helhetlig form. Når utøverne følger dem ut er de igjen vanlige voksne, og dermed starter og slutter teaterhendelsen på en lignende måte.

## **4.5 MØTEROMMET i forskjellige former**

Til nå har jeg reflektert over hvordan vi har skapt MØTEROMMET. Jeg har delt erfaringer og min forståelse av hvordan et samspill mellom toddlerne og utøverne kan etableres. I tillegg har jeg synliggjort våre planlagte strukturer for både det improviserte samspillet og teaterhendelsen som helhet. Selv om vi forbereder og planlegger strukturer vil MØTEROMMET fremstå i forskjellige former. Dette skjer fordi hendelsen finner sin endelige form først når den møter hver enkelt publikumsgruppe. Hvilke utfordringer oppstår når teaterhendelsen skal ferdigstilles her og nå, sammen med sitt publikum?

### **4.5.1 Produseres og skapes kontinuerlig**

Publikum og utøvernes sameksistens er helt sentral i vår kunstneriske praksis. Ettersom barna og begge utøverne deler den samme tiden og det samme rommet kan de gjensidig påvirke hverandre der og da. Ved å etablere denne sameksistensen er det mulig å skape interaktivitet mellom sal og scene. Dermed oppstår det Fischer-Lichte omtaler som feedbacksløyfe; altså dynamiske prosesser mellom publikum og utøvere (se 3.2.2). På den måten produseres og skapes hver enkelt teaterhendelse kontinuerlig der og da, med utgangspunkt i de planlagte strukturene. Siden det improviserte samspillet mellom toddlerne og utøverne skapes gjennom en slik åpen og uforutsigbar prosess har vi ikke kontroll over den endelige formen. Av den grunn er ingen av teaterhendelsene like. Selv om prosjektet ønsker, og legger til rette for barnas deltakelse og påvirkning, oppfatter jeg

at interaktiviteten også gjør teaterhendelsene sårbare. Fordi hendelsene er avhengige av materiale fra barna og utøvernes evne til å benytte disse vil variasjoner både hos barna og utøverne påvirke teaterhendelsenes endelige form.

#### **4.5.2 Åpen og strukturert**

Ettersom teaterhendelsens improviserte samspill skal produseres og skapes der og da sammen med publikum, etablerer vi en kommunikasjonsform som tar utgangspunkt i barnas fysiske måte å kommunisere på. Etableringen av en slik felles kommunikasjonsform mellom toddlerne og begge utøverne ser jeg som avgjørende for å gi barna mulighet til å påvirke teaterhendelsen. På den måten åpner vi for deres deltakelse samtidig som utøverne kan skape det improviserte samspillet seg imellom uten barnas direkte deltakelse. Den planlagte strukturen for samspillet forsøker med andre ord å åpne for kommunikasjon med toddlerne, samtidig som utøverne gis ansvaret for å gi det fysiske og improviserte samspillet en form.

#### **4.5.3 To eksempler**

Siden produksjonsperiodens avslutning i mars 2009 har vi invitert barn og voksne inn i MØTEROMMET 16 ganger. I det følgende vil jeg synliggjøre forskjeller og utfordringer ved å gi to eksempler. Begge eksemplene er fra den samme uken og begge er improvisert i en barnehage. Dermed er utgangspunktet for begge teaterhendelsene likestilt. Kort oppsummert samspiller utøverne i del 1 med utgangspunkt i barnas indirekte innspill, mens del 2 består av oppdelt samspill. Overgangen mellom delene skjer gradvis når barna i økende grad deltar direkte. Dermed endrer også oppmerksomheten seg fra å være felles til å bli oppdelt. Dette improviserte samspillet er teaterhendelsens hoveddel. I forkant informeres og hentes publikum av utøverne, og etterpå følges de ut av MØTEROMMET. Dette er den planlagte strukturen som er utarbeidet i forkant av iscenesettelsen på bakgrunn av de praktiske undersøkelsene i den skapende prosessen. Men siden hendelsene improviseres for å åpne for deltakelse og gjensidig påvirkning kan det være noe helt annet som faktisk skjer i fremføringene.

I oppstarten er utfordringene for utøverne spesielt knyttet til det å etablere relasjoner med toddlerne og det å styre hendelsens oppstart. I det improviserte samspillet er utfordringene å være i

øyeblikket, slik at kommunikasjonen med barna er åpen. Samtidig utfordres utøverne til å forme og gi dette fysiske samspillet en helhet. I tillegg er det en utfordring å skape felles oppmerksomhet om de kroppslige samhandlingene, spesielt når det fysiske rommet inneholder mange elementer som kan tiltrekke seg oppmerksomhet. Avslutningsvis er det en utfordring å avrunde samspillet.

Vi (utøverne) kommer til barnehage A. Først klargjør vi rommet før vi gjør egne forberedelser. Deretter henter vi publikummet på avdelingen. Ti barn og tre voksne som skal være med. Vi søker blikkontakt med alle barna. På vei fra avdelingen og inn i spillerommet kopierer vi noen av barnas bevegelser. Inne i spillerommet kommer flere av barna først, og improvisasjonen startes av dem.

I barnehage B henter vi publikummet på personalrommet i andre etasje. Seks barn og tre voksne skal være med. Vi informerer de voksne og søker blikkontakt med alle barna. Så går vi sammen ned trappen og inn i spillerommet. Det er vi som starter improvisasjonen.

I barnehage A gir ikke utøverne muntlig informasjon til de voksne ettersom de oppfatter at de ansatte er godt informert via den skriftlige informasjonen som er sendt ut i forkant. Dermed oppsøker de barna med en gang de kommer inn på avdelingen. Flere av barna vender seg bort eller søker sine voksne. Jeg ser dette som en reaksjon på at utøverne kommer brått på dem. Utøverne begynner etterhvert å kopiere noen av barnas bevegelser, noe jeg forstår som et forsøk på å skape oppmerksomhet og relasjoner. Disse små kopierte samspillene fortsetter utøverne å skape på den lange veien fra avdelingen og til spillerommet. Først må publikum og utøverne ut av avdelingen, deretter må de gjennom to rom, før de er inne i spillerommet. Av den grunn kommer publikum inn i spillerommet på forskjellig tid siden noen forflytter seg fort mens andre bruker lenger tid. Utøverne kommer inn i rommet etter at noen av barna allerede er kommet frem. Dermed får de ikke presentert teppene som sitteplasser før etter at flere av barna allerede har beveget seg rundt i store deler av rommet, inklusiv scenegulvet.

I barnehage B gir utøverne informasjon og dermed oppsøker de ikke barna med en gang. Når de søker barnas blikk oppstår det kontakt med de fleste. Jeg oppfatter at kontakten etableres fordi barna får litt tid til å observere utøverne. Veien til spillerommet er lang også her. Selv om utøverne kommuniserer fysisk med toddlerne skaper de ikke små kopierte samspill denne gangen. Utøverne beveger seg mot samspillrommet samtidig som de holder blikkontakten med barna og sier "kom". I tillegg snakker en av utøverne også som en voksen med noen av barna. Dermed etableres relasjoner

uten at samspillet introduseres. De første barna kommer sammen med en av utøverne inn i rommet. Teppene blir med dette presentert som sitteplasser umiddelbart, og noen setter seg der. Dessuten setter noen seg i bakkant av teppene, ettersom en av de ansatte setter seg der. At ingen av barna går ut på scenegulvet ser jeg som en konsekvens av at utøverne og barna kommer sammen inn.

Oppstarten i disse to eksemplene danner svært forskjellige utgangspunkt for den påfølgende improvisasjonen. Selv om etableringen av relasjoner og trygghet er viktig, ser jeg det som avgjørende at samspillet ikke foregripes. Utøverne må derfor være bevisste på hvilken måte de kommuniserer med barna på, slik at kopiering av lyder og bevegelser først skjer i improvisasjonen. Dessuten ser jeg det som viktig at publikummet og utøvere kommer inn i spillerommet så samlet som mulig slik at utøverne kan presentere teaterhendelsens definering av rommet. På den måten kan publikum i større grad styres til å starte sittende på teppene, slik at samspillet kan vises og etableres. Ved å være bevisst disse utfordringene kan oppstarten danne et godt utgangspunkt for samspillet.

I barnehage A skaper vi improvisasjonens første innramming med utgangspunkt i et indirekte innspill fra et barn på scenegulvet. Ett eller flere barn deltar på scenegulvet under hele improvisasjonen. Sammen skaper vi improvisasjonen og vi skifter fra en innramming til en ny på indirekte og direkte innspill. Innspillene er mange. Mot slutten klatrer flere barn opp en stige og opp på et plata.

I barnehage B skaper vi den første innrammingen utfra et indirekte innspill fra et barn på teppet. Lenge improviserer vi alene på scenegulvet. Med utgangspunkt i indirekte innspill skaper vi, og skifter mellom, forskjellige innramminger. Etterhvert får vi direkte innspill, men ingen barn kommer ut på scenegulvet. Et kamerastativ som står rett bak publikum får etterhvert stor oppmerksomhet fra flere barn, og derfor beveger en av oss seg over teppene og til stativet.

I barnehage A er aktiviteten stor; barna deltar helt fra starten i det improviserte samspillet. Jeg oppfatter dette som en konsekvens av oppstarten. Allerede tidlig i del 1 tilbyr de direkte innspill, enten ute på scenegulvet eller fra teppene. I tillegg velger utøverne indirekte innspill fra barn på teppene. I dette mangfoldet av impulser skifter utøverne hyppig. Samspillet form består av mange innramminger som avløser hverandre i raskt tempo. Intensiteten og dynamikken i improvisasjonen er høyt, mens pausene og de rolige partiene er få. Gjentakelser og musikalitet skapes sjelden. I første del av improvisasjonen forholder utøverne seg tett til hverandre, mens i andre halvdel

henvender de seg til foreskjellige barn og barnegrupper. Fordi mengden av innspill er stor, erfarer jeg som utøver at det er vanskelig å gjøre vurderinger i forhold til å skape en helhetlig form. Når flere barn avslutningsvis beveger seg fysisk bort fra samspillet og opp på et platå med forskjellige gjenstander, oppfatter jeg det som at kommunikasjonen og oppmerksomheten rundt de kroppslige samhandlingene erstattes av lek med gjenstander.

I barnehage B er det roligere; publikum sitter på eller ved teppene og betrakter. Dette oppfatter jeg også som en konsekvens av oppstarten. På bakgrunn av barnas indirekte innspill skaper utøverne en improvisasjon. Innrammingene er færre og mer formgitt, og i tillegg skaper utøverne gjentakelser og musikalitet. Som utøver erfarer jeg at det er lettere å gi samspillet i del 1 en mer helhetlig form, siden innspillene er færre og situasjonen roligere. Etterhvert får utøverne noen direkte innspill, men ingen deltar direkte på scenegulvet. Jeg oppfatter at én grunn kan være at teppene tydelig skiller scene og sal. I tillegg kan det virke som om utøvernes samspill er etablert så tydelig som duett at barna ikke oppfatter at de kan delta direkte. Når et kamerastativ får oppmerksomhet fra flere barn, velger en av utøverne også å gi stativet oppmerksomhet. På den måten blir gjenstanden inkorporert i hendelsen. Den andre utøveren samspiller direkte med noen andre barn. Helt på slutten av del 2 høres et stort sprengningsdrønn, og begge utøverne improviserer med og i innrammingen på bakgrunn av dette drønnet. Dermed avsluttes improvisasjonen med en felles oppmerksomhet.

Det improviserte samspillet i disse to versjonene av MØTEROMMET fremstår svært forskjellig. Selv om både barna og utøverne bidrar til å skape og produsere samspillet der og da, er det utøvernes utfordring og ansvar å formgi både del 1 og 2. Derfor er det viktig at de er i øyeblikkets møter med barna, samtidig som de tar ansvar for å forme hendelsen. Ved å ta dette ansvaret kan de klare å skape oppmerksomhet rundt det kroppslige samspillet hvor utvekslingen av bevegelser og lyder danner grunnlaget for samhandlingene. Ved å formgi samspillene kan utøverne skape oppmerksomhet, uansett om samspillet er kollektivt eller oppdelt. Samtidig må utøverne være bevisste at samspillet dem imellom kan lukke for barnas deltakelse. Jeg oppfatter at nettopp det kan skje om de samspiller svært tett. Dessuten danner det fysiske rommet forskjellige samspillsrom. Ved å være bevisst på hva som kan fange toddlernes oppmerksomhet kan utøverne i sin klargjøring av rommet rydde og organisere det slik at det fremstår med så få elementer som mulig.

Armbåndsurets alarm markerer at hendelsen er slutt. Rommet er fylt med forskjellige aktiviteter og jeg er sliten. Vi følger barna og deres voksne ut av samspillrommet og tilbake til avdelingen. Deretter rydder vi rommet tilbake til sin opprinnelige form, og forlater barnehagen.

Når alarmen går i barnehage B er samspillet mellom barna og oss igjen kollektivt. Jeg er glad. Vi følger barna og deres voksne tilbake til avdelingen, og deretter rydder vi og forlater barnehagen.

I barnehage A er samspillet både oppløst og erstattet av andre aktiviteter når alarmen går. Utøverne avslutter improvisasjonen og blir til vanlige voksne. De barna som fortsatt har sin oppmerksomhet rettet mot samhandlingene følger med utøverne ut. Barna som leker oppe på plataet blir tatt med ut av de ansatte. Om jeg ser på teaterhendelsen i sin helhet, oppfatter jeg at utøverne for det meste har vært i øyeblikket. Det er de fortløpende og hyppige møtene med barna og deres samspill der og da som gir teaterhendelsen form. Den planlagte strukturen hvor færre innramminger og gjentakelser skal bidra til å skape en mer helhetlig form har i liten grad preget denne hendelsen. At jeg som utøver er sliten når alarmen går forstår jeg som et uttrykk for at jeg slet med å skape en helhetlig form og oppmerksomhet rundt det fysiske samspillet.

I barnehage B derimot avslutter alarmen samspillet som akkurat på det tidspunktet er kollektivt. Utøverne slutter å improvisere og blir vanlige voksne som følger dem ut av MØTEROMMET. I denne teaterhendelsen oppfatter jeg at utøverne i mye større grad klarte å være i øyeblikkets møter med barna samtidig som de formet samspillene og teaterhendelsen til en helhet. At jeg som utøver er glad når alarmen går, ser jeg i sammenheng med at jeg underveis merket at vi klarte å forme innspillene og hendelsen. Til og med kamerastativet og sprengningsdrønnet klarte vi å inkorporere.

Selv om vi i den skapende forskningsprosessen har utarbeidet strukturer for teaterhendelsen, må utøverne likevel tilpasse sin væren og hendelsens form til hvert nytt sted og publikumsgruppe. Derfor er det en konstant utfordring å skulle produsere og skape MØTEROMMET der og da sammen med publikum. Som utøver opplever jeg det som utfordrende og krevende å være tilstede og mottakelig i øyeblikket, samtidig som jeg skal skape en helhetlig form. Spesielt oppfatter jeg strukturen om å velge færre innspill og å gjenta tidligere innramminger som utfordrende ettersom min erfaring er at det er vanskelig i praksis når møtene og innspillene er mange. Fordi teaterhendelsen finner sin endelige form gjennom denne åpne og uforutsigbare prosessen opplever jeg prosjektet som sårbart og risikofylt. Men av samme grunn oppleves prosjektet som meningsfullt og levende fordi det er så nært og grunnleggende menneskelig.

#### **4.5.4 Prosjektets grenser**

Dette praksisbaserte forskningsprosjektet har undersøkt hvordan interaktiv scenekunst for barn opp til to år kan skapes når målet er å gi publikum en estetisk opplevelse og å invitere til deltakelse. For å oppnå dette har barna i referansegruppene, og kunnskap om toddlere, vært premissleverandører i vår kunstneriske praksis. Vi har med andre ord hatt intensjoner om å skape et formgitt uttrykk med utgangspunkt i barnas egen væremåte og kommunikasjonsform. Selv om vi har latt barna være sentrale premissgivere er det prosjektgruppen som har skapt og planlagt teaterhendelsen. I selve fremføringen har utøverne derfor ansvaret for å styre publikum og for å formgi det improviserte samspillet. Men siden hendelsen inviterer til deltakelse, og strukturen for samspillet er åpen, kan barna underveis i hendelsens forløp nærmest ta over lederskapet. Jeg oppfatter at det kan skje når mange toddlere deltar direkte; enten når de bidrar med mange direkte innspill eller når de etablerer andre aktiviteter enn det fysiske samspillet. Da kan uttrykket miste sin planlagte og etablerte form. Ett forhold er at det kollektive og helhetlige samspillet med felles oppmerksomhet deles opp, og erstattes av flere og individuelle samspill som utspiller seg samtidig. Som tidligere nevnt oppfatter jeg ikke at oppdelingen i seg selv oppløser den formgitte og kroppslige kommunikasjonen (se 4.2.2). Men når barna i stor grad deltar direkte er det min erfaring at utøveren i mindre grad klare å forholde seg til den planlagte strukturen for det improviserte samspillet. Når de direkte innspillene blir mange blir det vanskeligere å ta opp færre innspill og å skape gjentakelser. I tillegg kan innrammingene som skapes bli mindre formgitt fordi kopieringen og skiftene mellom dem mister sin enkle og tydelige form. Derfor kan det fysiske samspillet hvor utveksling av bevegelser og lyder er det sentrale fremstå som mindre formgitt. Utøverne kan med andre ord miste sitt kunstneriske lederskap fordi de ikke klarer å styre publikumets oppmerksomhet mot det improviserte samspillet. Målsettingen om å skape en teaterhendelse som gir en estetisk opplevelse, samtidig som den inviterer til åpen deltakelse, oppfatter jeg derfor som krevende. Spesielt siden hendelsen produseres og skapes der og da i samspill med forskjellige publikumsgrupper i forskjellige fysiske rom.

I etterkant ser jeg at det er spesielt to forhold vi kunne undersøkt ytterligere når det gjelder vår organisering av samspillrommet. For det første kunne vi hatt enda større bevissthet om det fysiske rommet fordi vi har erfart at elementer i og hendelser utenfor rommet kan trekke barnas oppmerksomhet bort fra samspillet. Ved å utvikle enda tydeligere strategier for hvordan vi kan tilrettelegge det fysiske rommet for samhandlinger kan rommet i seg selv i større grad bidra til å rette oppmerksomheten mot det fysiske samspillet. Jeg antar at fellesskapet og hendelsens form lettere kan skapes og opprettholdes på den måten. For det andre etablerer vi et publikumsområde for



barna og deres voksne for å skape trygghet og kommunikasjon mellom toddlerne og utøverne. Men dette skillet mellom sal og scenegulv er definert svært tydelig. Ved hjelp av fem tepper defineres publikums område. Teppene legges ved siden av hverandre kant til kant, slik at de tilsammen danner en tydelig linje inn mot scenegulvet. På denne måten danner skillet en tydelig grense mellom sal og scene, og mellom toddlerne og utøvere. På den ene siden virker det som om skillet bidrar til å skape trygghet, men samtidig kan det virke som om skillet fungerer som en grense det er vanskelig for flere toddlerne å krabbe eller gå over.

## 5 Konklusjon

Denne kunstbaserte forskningsteksten har sitt utgangspunkt i mine og prosjektgruppens praktiske undersøkelser og erfaringer. På bakgrunn av erfaringene har tolkninger og konklusjoner blitt dannet. Refleksjonene har oppstått underveis i den skapende forskningsprosessen - både som utøver og skapende forsker. I tillegg har nye refleksjoner oppstått i etterkant av prosessen, i arbeidet med denne teksten. Min forståelse er dannet ved hjelp av teoretiske perspektiver. Ettersom forskningsprosjektet har et produksjonsperspektiv er problemstillingen for masteroppgaven formulert slik: Hvordan kan man skape en teaterforestilling som samspiller med de minste barna?

### 5.1 Ny kunnskap

Forskningsprosjektets undersøkelser av hvordan man kan skape en teaterforestilling *med* sitt barnepublikum, fremfor å produsere og presentere et ferdig kunstverk *for* dem, ser jeg som prosjektets hovedbidrag. Med utgangspunkt i toddlernes egen væremåte og kommunikasjonsform har prosjektet undersøkt hvordan utøverne kan åpne for deres deltakelse. Målet var at deltakelsen skulle få konsekvenser; at de minste barna faktisk skulle kunne påvirke forløpet. Ettersom formålet har vært interaktivitet mellom sal og scene, har prosjektet forholdt seg til teater som hendelse. Fordi utøverne har improvisert hele teaterhendelsen har barn i stor grad kunnet delta i, og påvirke, forløpet. Barnas og utøvernes improviserte samspill har produsert og skapt hendelsen. Hver enkelt teaterhendelse har derfor fremstått med forskjellig form siden den er skapt der og da i dette samspillet. Det er ikke en kontrollert og ferdigstilt teaterforestilling som har vært vist for publikum, men en forberedt hendelse som finner sin endelige form i møte med sitt publikum. På denne måten har prosjektet åpnet for de minste barnas deltakelse og påvirkning.

Sentralt i forskningsteksten står Fischer-Lichte sin teori om feedbacksløyfen. Dette teoretiske perspektivet fremhever at publikum og utøverne eksisterer i et fellesskap der og da - partene deler tid og rom. Dermed blir det mulig for begge parter å delta og påvirke hverandre. På denne måten oppstår det dynamiske prosesser mellom sal og scene. Teorien omtaler denne kommunikasjonen som feedbacksløyfe. Gjennom feedbacksløyfens åpne og uforutsigbare prosesser produseres og skapes teaterhendelsen.

### 5.1.1 Hovedfunn

Målet er å la publikum delta i og påvirke hendelsen, samt å gi dem en estetisk opplevelse. For å nå disse målene er det fire forhold forskningsprosjektet har funnet frem til. De tre første punktene er tilknyttet det improviserte samspillet og det siste punktet omhandler teaterhendelsen som helhet.

- For det første har etableringen av en felles kommunikasjonsform vært avgjørende for å skape interaktivitet. Partene har kommunisert ved å utveksle og kopiere hverandres bevegelser og lyder. Materialet har kontinuerlig blitt utvekslet mellom barnepublikummet og utøverne. Ved å etablere en slik kroppslig kommunikasjonsform har begge parter kunnet delta i og påvirke teaterhendelsen. Denne kontinuerlige utvekslingen er produksjonens kjerne. Møtene og kommunikasjonen har ført til at det har oppstått dynamiske prosesser mellom publikum og utøverne, altså en feedbacksløyfe. Denne prosessuelle frem- og tilbakebevegelsen har produsert og skapt hendelsens improviserte samspill der og da.
- For det andre har etableringen av feedbacksløyfen mellom begge utøverne, i tillegg til toddlerne, vært sentral. Ved å etablere den samme fysiske kommunikasjonsformen mellom utøverne som mellom barna og utøverne har hendelsens samspill blitt sikret. Dermed kan bevegelser og lyder utveksles mellom utøverne, om barna deltar indirekte eller i liten grad. Fordi teaterhendelsen produseres og skapes av det fysiske og improviserte samspillet, er det viktig at utøverne kan sikre hendelsen et slikt materiale ettersom barnas deltakelse varierer.
- For det tredje har ansvarliggjøringen av utøverne vært av stor betydning. Selv om prosjektet åpner for publikums deltakelse og påvirkning er det utøverne som har det kunstneriske lederskapet. Det er utøverne sitt ansvar å skape og formgi samspillet der og da med utgangspunkt i barnas indirekte og direkte innspill. På denne måten er hendelsen åpen for toddlerne og deres fysiske materiale, men ansvaret for at teaterhendelsen produseres og formes ligger hos utøverne.
- For det fjerde har de planlagte strukturene dannet viktige rammer for teaterhendelsens helhet. Strukturene har bidratt til å skape trygghet, åpenhet og en mer helhetlig form. Spesielt i oppstarten er det viktig å skape trygghet for toddlerne slik at de blir trygge på situasjonen og utøverne. I tillegg har det vært viktig med strukturer som holder teaterhendelsen åpen for barnas deltakelse og påvirkning. Samtidig gir strukturene utøverne

holdepunkter for hvordan de skal styre og formgi hendelsen og det improviserte samspillet. For å åpne for deltakelse og å gi en estetisk opplevelse har hendelsen søkt en balanse mellom åpenhet og struktur.

MØTEROMMET er tilrettelagt og forberedt som en interaktiv teaterhendelse på de minste barnas premisser. Kommunikasjonen er basert på utveksling og kopiering av bevegelser og lyder. Dermed er det barnas og utøvernes kroppar som primært skaper og utgjør hendelsens materiale. Bevegelsene og lydene har ikke vært tilknyttet en bakenforliggende mening, men ansett som betydningsfulle i seg selv. Ettersom det fysiske og improviserte samspillet i teaterhendelsen kontinuerlig oppstår og forsvinner, skapes hendelsen også av det temporære. Midlertidig og forbigående kommunikasjon bidrar til å skape materiale. I tillegg inngår det fysiske rommet i hendelsen fordi barna og utøverne i varierende grad benytter rommet og dets elementer i improvisasjonen. MØTEROMMET er dermed produsert og skapt med kroppen, tiden og rommet som materiale.

### **5.1.2 *Utfordringer og utviklingspotensiale***

Med en teaterhendelse som åpner for det spontane og uforutsigbare, har jeg som utøver opplevd to forhold som spesielt utfordrende. For det første har det vært krevende å skulle være tilstede i øyeblikket slik at jeg kan være åpen og mottakelig for møtene og kommunikasjonen med barna i publikummet. Det har vært spesielt krevende fordi jeg samtidig skulle skape og fremføre et formgitt materiale på bakgrunn av disse møtene. Siden strukturene for hendelsen la opp til å skape en mer helhetlig form ved hjelp av færre innramminger og gjentakelser, måtte jeg i tillegg gjøre vurderinger underveis i forhold til hvordan denne helheten kunne skapes. Dermed måtte tilstedeværelsen i øyeblikket kombineres med en overordnet tilstedeværelse som også klarte å forholde seg til fortiden og fremtiden. Evnen til å være i og over øyeblikket var avgjørende i forhold til min utøvelse av planlagte strukturene.

Det andre forholdet som har vært spesielt utfordrende er når teaterhendelsen preges av stor grad av direkte deltakelse fra mange toddlere. Som utøver har jeg erfart at det kan være vanskelig å holde på en innramming når innspillene er mange. Innrammingene og skiftene kan dermed miste sin enkle og tydelige form. I tillegg kan det være vanskelig å gjenta tidligere skapte og fremførte innramminger når barna kontinuerlig bidrar med nye og direkte innspill. Derfor har jeg i perioder med mange innspill og stor deltakelse tidvis skiftet hyppig fra innramming til innramming uten gjentakelser,

selv om strukturen har lagt opp til færre innramminger og gjentakelser. Når dette har skjedd kan det virke som om hendelsen har hatt vanskeligere for å kommunisere og skape felles oppmerksomhet.

Utviklingspotensialet for MØTEROMMET ser jeg i forlengelsen av utfordringene i forhold til utøvernes evne til å skape form. Ved å videreutvikle utøvernes ferdigheter i å kombinere det å være tilstede i øyeblikket samtidig som de forholder seg til fortiden og fremtiden vil teaterhendelsen kunne fremstå med en mer helhetlig form. Spesielt ferdighetene i forhold til å gjøre gjentakelser vil kunne bidra til det. Dessuten kan færre innramminger og lavere tempo bidra til større grad av formgiving av hendelsens deler. I tillegg kan en videre oppøving av utøvernes fysiske og orale uttrykk bidra til å utvikle hendelsen. Særlig kan det orale rommet bli forsterket ved å benytte barnas lyder som innspill og ved å videreutvikle lydbildet i utøvernes innramminger.

### **5.1.3 Spørsmål og problemstillinger**

Formålet med kunstbasert forskning er å dele erfaringer og forståelse. I tillegg søker forskningen å synliggjøre nye spørsmål og problemstillinger. I forlengelsen av forskningsprosjektet er det spesielt tre forhold knyttet til kommunikasjonen mellom sal og scene, jeg vil løfte frem.

Når barnas og utøvernes kroppslige kommunikasjon endres fra å være kollektiv til å bli mer individuell er det min forståelse at teaterhendelsens felles oppmerksomhet deles opp. Men selv om oppmerksomheten deles opp oppfatter jeg ikke at fellesskapet nødvendigvis deles opp. De kroppslige samhandlingene kan fortsatt være det sentrale uavhengig av om de utveksles mellom grupper eller individer. Mine videre refleksjoner har vært at fellesskapet kunne oppleves som oppløst når nye aktiviteter som ikke hadde kroppslige samhandling i sentrum ble etablert. Men må det fysiske samspillet opprettholdes i teaterhendelsen? Eller kan andre aktiviteter ses som en av flere mulige måter hendelsen kan utvikle seg videre på? Kan det betraktes som at uttrykket endrer form fremfor at den mister formen? Gir utøverne dermed fra seg sitt kunstneriske lederskap, eller mister de det? Er det mulig og ønskelig med en slik åpenhet innenfor en kunstnerisk sammenheng?

Kopieringsprinsippet har vært et sentralt premiss i samspillet mellom barna og utøverne. Hvordan ville kommunikasjonene i hendelsen utviklet seg om kopieringen ble tonet ned? Hva ville skje om utøverne fortsatte å ta imot innspill fra barna, men istedenfor å kopiere dem kunne utøveren fritt tolke innspillene i sine innramminger? På den måten ville utøvernes formgiving av barnas

bevegelser og lyder ikke lenger fungere som imitasjon. Ville en slik form invitere til deltakelse og gjensidig påvirkning?

Lystig og munter utveksling av bevegelser og lyder har preget samspillet. Hva om alvoret fikk større plass i teaterhendelsen? Hvordan ville barn og voksne forholde seg til det? Hvordan vil et alvor påvirke kommunikasjonen mellom sal og scene?

## 5.2 Fra kunstverk til hendelse

Kunstens autonomi har vært viktig for prosjektene *Klangfugl* og *Glitterbird*. Målet var å skape selvstendig kunst av høy kvalitet for de minste barna. Mitt prosjekt har ikke søkt denne selvstendige formen som skal fremføres for barn. Istedet har prosjektgruppen undersøkt hvordan man kan skape kunst for og med barn. Fordi barnepublikummet er synlige og hørbare bidragsytere har prosjektet forholdt seg til et performativt teaterbegrep. Ettersom det har vært ønskelig å åpne for barnas umiddelbare og spontane innspill har det vært viktig for dette kunstneriske prosjektet å slippe kontrollen. Istedenfor å skape et ferdig og kontrollert verk har prosjektet forberedt og planlagt en hendelse som er åpen og uforutsigbar. Ved å flytte fokus fra verk til hendelse mener jeg at prosjektet har bidratt til å peke på nye muligheter for hvordan kunst for de minste barna kan skapes.

Samspillet tar utgangspunkt i kommunikasjonen mellom de minste barna i publikum og de voksne utøverne. Dermed bringes en hverdagslig og sosial situasjon inn i en kunstnerisk sammenheng. MØTEROMMET fremhever den kroppslige kommunikasjonen mellom toddlere og voksne der de fysiske samhandlingene i seg selv er meningsbærende og betydningsfulle. Ved å formgi dette fysiske samspillet har en situasjon fra virkeligheten blitt gitt en ny form i kunsten. En ordinær situasjon har dermed blitt ekstraordinær fordi den estetiseres. På denne måten har prosjektet kunnet gi estetiske opplevelser. Teaterhendelsens åpenhet medfører at samspillet form er mer eller mindre tydelig og helhetlig, og hendelsen kan av den grunn fremstå med forskjellig kvalitet.

Forskningsprosjektet har hatt et produksjonsperspektiv - ikke et persepsjonsperspektiv. Prosjektet har dermed fokusert på systematiske undersøkelser av hendelsens produksjon, fremfor systematiske undersøkelser av publikums opplevelse av hendelsen. Prosjektet har likevel forholdt seg til publikums opplevelser. Fortløpende i den skapende forskningsprosessen har prosjektgruppen tolket toddlerne. Mange barn har observert MØTEROMMET oppmerksomt og konsentrert, og derfor

virker det som hendelsen er av betydning for dem. I tillegg har voksne publikummere gitt konkrete tilbakemeldinger om deres opplevelser. Responsen kan tyde på at det fysiske samspillet har synliggjort toddlernes kvaliteter og nonverbal kommunikasjon, og dermed utvidet de voksnes syn på dette. Mange har dessuten formidlet at hendelsen har gjort noe med dem som voksne, uten at de klarer å sette ord på hva. Flere har blitt triste. På bakgrunn av mine tolkninger av toddlerene og de voksnes tilbakemeldinger oppfatter jeg at prosjektet er av betydning for sitt publikum. Det kan virke som teaterhendelsen anerkjenner små barn og deres væremåte, og utfordrer de voksne. Ved å belyse toddlerne og estetisere deres kommunikasjon med voksne, har eksistensielle og sosiale forhold blitt fremstilt på nye måter i en kunstnerisk sammenheng. Jeg ser derfor på MØTEROMMET som en kunstnerisk og sosial hendelse.

Ved å skape MØTEROMMET har forskningsprosjektet bidratt til å gi et eksempel på en interaktiv teaterhendelse for de minste. I tillegg har prosjektet produsert denne forskningsteksten på bakgrunn av den skapende prosessen. Selv om både uttrykksformen og forskningsfeltet er nytt er det mitt håp at denne masteroppgaven kan bidra til økt kunnskap og forståelse av interaktivt teater for de minste.

## 6 Referanseliste

- Borgen, J. S. (2003) *Kommunikasjonen er kunsten. Evaluering av prosjektet Klangfugl - kunst for de minste* (1. opplag). Oslo: Norsk Kulturråd.
- Böhnisch, S. (2007) Feedbacksløyfen i teater for de minste. I B. Rasmussen (Red.), *Drama Boreale 2006*. (1. opplag, ss. 43-50). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Böhnisch, S. (2009) Feedbacksløyfer i teater for de minste. I R. By (Red.), *Form møter form. Lek møter teater*. (1. opplag, ss. 171-189). Oslo: Cappelen Damm.
- Engelsrud, G. (2006) *Hva er kropp* (1. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fischer-Lichte, E. (2008) *The Transformative Power of Performance. A new aesthetics* (1. opplag). Oxon: Routledge.
- Guss, F. (2004) Dramaturgi som søken etter form og mening. *Drama*, nr. 4, 32-37.
- Hannula, M., Suoranta, J. og Vadén, T. (2005) *Artistic Research -Theories, Methodes and Practices* (1. opplag). Göteborg: ArtMonitor.
- Hovik, L. (2007) Øyeblikkets dramaturgi. *Peripeti*, nr. 7, 77-87.
- Lehmann, H. (2006) *Postdramatic Theatre* (3. opplag). Oxon: Routledge.
- Løkken, G. (2004) *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen* (3. opplag). Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Løkken, G. (2005) Toddleren som kroppssubjekt. I S. Haugen, G. Løkken, og M. Röthle (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (4. opplag, ss. 24-38). Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Nielsen, T. (2009) Interaktivitetsbegreber. *Peripeti*, nr. 11, 67-78.



- Steinsholt, K. (2006) På den andre siden av ingensteds. I K. Steinsholt og H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon*. (1. opplag, ss. 23-44). Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Steinsholt, K. og Sommerro, H. (2006) Improvisasjon - det å være til stede når noe skjer. I K. Steinsholt og H. Sommerro (Red.), *Improvisasjon*. (1. opplag, ss. 9-21). Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Teater Fot (dato ikke tilgjengelig). *De Røde Skoene*. Lastet ned 5. mai 2010, fra <http://www.teaterfot.no>
- The Glitterbird Project Homepage (dato ikke tilgjengelig). *Artists*. Lastet ned 5. mai 2010, fra <http://www.dansdesign.com/gb/artists/index.html>
- Thygesen, M. (2009) Interaksjon og iscenesettelse. *Peripeti*, nr. 11, 5-16.
- Zaporah, R. (1995) *Action Theater. The improvisation of presence* (1. opplag). Berkeley: North Atlantic Books.
- Zaporah, R. (2006) *Action Theater. The manual*. Ikke tilgjengelig.
- Ödman, P. (2004) Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. (3. opplag, ss. 71-93). Lund: Studentlitteratur.



## 7 Vedlegg

### 7.1 Produksjonsplan

| 2008 | Hva   | Undersøkelser   | Hvem                     | Samtaler  |
|------|---|---|--------------------------|---|
| Okt  | 30. sep - 2. okt:<br>Praktisk innføring<br>i Action Theater (AT).         | Oppøving av ferdigheter og<br>kunnskap i AT for Liset og Blixrud.<br>Ledet av Pape.   | Pape<br>Liset<br>Blixrud |   |
|      | 3. okt:<br>Utarbeiding av struktur<br>til 1. impro m/ref.gr.              |   | Blixrud                  | Veiledning med<br>kunstnerisk<br>biveileder Pape. |
|      | 6. okt:<br><b>1. impro m/ref.gr (1)</b><br>+ reflekterende samtale.       | <b>SAMSPILLET UTFORSKES</b><br><br><i>En ny eller videreutviklet struktur<br/>utarbeides til hver improvisasjon<br/>med referansegruppene.<br/>På denne måten får prosjektet<br/>kontinuerlig og systematisk<br/>undersøkt spørsmål som oppstår i<br/>arbeidet med å skape et interaktivt<br/>teater for de minste barna.</i> | Pape<br>Liset<br>Blixrud | Tilbakemelding<br>fra styreren til<br>ref.gr (1). |
|      | 7.- 8. okt:<br>Praktisk arbeid med AT.                                    |   | Pape<br>Liset<br>Blixrud |   |
|      | 9. okt:<br><b>2. impro m/ref.gr (1)</b><br>+ reflekterende samtale.       |   | Pape<br>Liset<br>Blixrud |   |
|      | 10. okt:<br>Reflekterende samtale<br>m/utg.p i videoopptak fra<br>9. okt. | Deltar barna med materiale?<br>Kommuniserer barna og AT?<br>Hvordan ta imot barnas innspill?<br>Hvordan forme innspillene?<br>Hvordan improvisere hele forløpet?<br>Hvordan skifte mellom innspill?<br>Hvordan organisere rommet?<br>Hvilken informasjon gis de voksne?<br>Hvordan starte?<br>Hvordan avslutte?               | Pape<br>Liset<br>Blixrud |   |
|      | 13. okt:<br>Reflekterende samtale.  |   | Pape<br>Liset<br>Blixrud |   |
|      | 14. okt:<br>Veiledning.   |   | Blixrud                  | Veiledning med<br>kunstnerisk<br>biveileder Pape. |

|     |  |  |                  |  |
|-----|--|--|------------------|--|
| Nov | 10. og 12. nov:<br>Praktisk arbeid med AT.                           | <b>SAMSPILLET UTFORSKES</b><br><br>Hvilke innspill velges?<br>Hva kommuniserer?<br>Hvordan skape oppmerksomhet?<br>Hvordan samspiller utøverne?<br>Hvordan samspiller barna og utøverne? | Liset og Blixrud |  |
|     | 19. nov:<br><b>3. impro m/ref.gr (1)</b><br>+ reflekterende samtale. |  | Liset og Blixrud |  |
|     | 24. nov:<br>Reflekterende samtale m/utg.p i videoopptak fra 19. nov. |  | Liset og Blixrud |  |
|     | 28. nov:<br><b>4. impro m/ref.gr (2)</b><br>+ reflekterende samtale. |  | Liset og Blixrud | Samtale med universitetslektorer.      |
| Des | 15. des:<br>Reflekterende samtale m/utg.p i videoopptak fra 28. nov. |  | Liset og Blixrud |  |
|     | 16. des:<br><b>5. impro m/ref.gr (1)</b><br>+ reflekterende samtale. |  | Liset og Blixrud | Samtale med ped.ledere til ref.gr (1). |

| 2009 | Hva  | Undersøkelser  | Hvem             | Samtaler                           |
|------|--|--|------------------|------------------------------------|
| Feb  | 16. feb:<br>Reflekterende samtale med utg.p i videoopptak fra 16. des. | <b>SAMSPILLET UTFORSKES</b><br><br>Fortsatte undersøkelser i forhold til ovennevnte spørsmål.<br><br>I tillegg til økende fokus på teaterhendelsens helhetlige form. | Liset og Blixrud |                                    |
|      | 17. feb:<br>Praktisk arbeide.  |  | Liset og Blixrud |                                    |
|      | 18. - 19. feb:<br>Praktisk arbeid med AT.                              |  | Liset og Blixrud |                                    |
|      | 20. feb:<br>Praktisk arbeid.   |  | Liset og Blixrud |                                    |
|      | 23. feb:<br>Praktisk arbeid med AT.                                    |  | Liset og Blixrud |                                    |
|      | 24. feb:<br><b>6. impro m/ref.gr (3)</b><br>+ veiledning.              |  | Blixrud          | Veiledning med hovedveileder Aune. |
|      | 25. - 26. feb:<br>Praktisk arbeid med AT.                              |  | Liset og Blixrud |                                    |

|      |  |   |                          |  |
|------|--|---|--------------------------|--|
| Mars | 2. mars:<br><b>7. impro m/ref.gr (1)</b><br>+ reflekterende samtale.   | <b>STRUKTURER PLANLEGGES</b><br><br>Struktur for samspillet.<br>Struktur for teaterhendelsens helhet. | Pape<br>Liset<br>Blixrud |  |
|      | 3. - 4. mars:<br>Praktisk arbeid med AT<br>+ praktisk arbeid.          |   | Pape<br>Liset<br>Blixrud |  |
|      | 5. mars:<br><b>8. impro m/ref.gr (3)</b><br>+ reflekterende samtale.   |   | Pape<br>Liset<br>Blixrud |  |
|      | 9. mars:<br><b>9. impro m/ref.gr (4)</b><br>+ reflekterende samtale.   |   | Pape<br>Liset<br>Blixrud |  |
|      | 10. mars:<br>Praktisk arbeid.  |   | Pape<br>Liset<br>Blixrud |  |
|      | 11. mars:<br><b>10. impro m/ref.gr (5)</b><br>+ reflekterende samtale. |   | Pape<br>Liset<br>Blixrud |  |
|      | 12. mars:<br>Reflekterende samtale.                                    |   | Pape<br>Liset<br>Blixrud |  |
|      | 13. mars:<br><b>11. impro m/ref.gr (1).</b>                            |   | Pape<br>Liset<br>Blixrud |  |

## 7.2 Spilleplan

### 2009:

- 16. mars : For barnehagebarn og studentgrupper ved Universitetet i Tromsø i et scenerom.
- 17. mars : For hovedreferansegruppen og deres foreldre i barnehagen deres.
- 16. april : For barnehagebarn og studentgrupper ved Universitetet i Tromsø i et scenerom.
- 17. april : For barnehagebarn og studentgrupper ved Universitetet i Tromsø i et scenerom.
- 24. april : For barnehagebarn i barnehagen deres.
- 7. september : For barnehagebarn i barnehagen deres.
- 14. september : For barn og deres foreldre i et scenerom.
- 16. september : For barnehagebarn i barnehagen deres.
- 16. september : For barnehagebarn i barnehagen deres.
- 17. september : For barn sammen med sine foreldre og barnehagebarn i en gammel festsal.
- 17. september : For barn sammen med sine foreldre og barnehagebarn i en gammel festsal.
- 5. oktober : For barnehagebarn i barnehagen deres.
- 2. november : For barnehagebarn i barnehagen deres.
- 3. november : For barnehagebarn i barnehagen deres.

### 2010:

- 2. mars : For barnehagebarn i et scenerom.
- 4. mars : For barnehagebarn i et scenerom.

### 7.3 Informasjon til publikum

# MØTEROMMET

en improvisert forestilling for barn opp til 2 år

**Forestillingen inviterer til samspill, fremfor å fortelle en historie. I MØTEROMMET vil bevegelser og lyder utveksles mellom barna og utøverne. Begge parter kan få innspill som de har lyst til å gi en respons på. Med det skapes forestillingen her og nå, i et samspill mellom barna og utøverne. For de fleste holder det å se på eller spille med fra sin publikumsplass, mens for andre er det fristende å krype inn på scenegulvet.**

Informasjon om selve forestillingen:

- vi kommer og henter dere
- samlet går vi inn i MØTEROMMET hvor vi hjelper til med plassering, slik at barna ikke blir sittende bak noen
- siden dette er en improvisert forestilling som åpner for deltakelse, vet vi ikke helt hvordan den kommer til å forløpe. Men i utgangspunktet starter den som en forestilling, som sklir over i lek.
- vi avslutter vårt møte etter 30 minutter og går sammen med dere ut av MØTEROMMET

Innspill til dere voksne:

- barna kan både se på, og spille med
- barna finner selv ut om og når de har lyst til å delta, og kanskje vil de se på igjen etter at de har spilt med
- vi tåler gråt, men om et eller flere barn er for redde, for trøtte, for sultne eller hva det måtte være, er det bedre for alle at den eller de tas med ut
- dere må være omsorgspersonene, vi tar ansvar for forestillingens samspill

Håper dere får en opplevelse sammen med oss!

Med vennlig hilsen

Utøverne Marte Sverdrup Liset og Trine Hild Blixrud, og den veiledende dramaturgen Sidsel Pape. Forestillingen er støttet av Universitetet i Tromsø og NTNU i Trondheim.

## 7.4 Godkjenning fra Personvernombudet for forskning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vigdís Aune  
Institutt for kunst- og medievitenskap  
NTNU  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 16.09.2008

Vår ref.:19844 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

|                      |   |
|----------------------|---|
| 19844                | <i>STILL LEBEN</i><br><i>-et kunstneriske forskningsprosjekt.</i> |
| Behandlingsansvarlig | NTNU, ved institusjonens øverste leder                            |
| Daglig ansvarlig     | Vigdís Aune   |
| Student              | Trine Hild Blixrud  |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

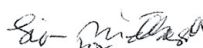
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Trine Hild Blixrud, Styrmannsveien 4b, 9014 TROMSØ

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



## 7.5 Informasjon til referansegruppenes foreldre

Tromsø 17. september 2008

### KUNSTNERISK FORSKNINGSPROSJEKT

Vi skriver til dere for å be om ditt / deres samtykke i forbindelse med et kunstnerisk forskningsprosjekt som vi skal gjennomføre i deres barnehage. Forskningsprosjektet vil lage en **interaktiv forestilling** for barn opp til 2 år.

Prosjektgruppen består av Marte Sverdrup Liset, høgskolelektor i drama, Sidsel Pape, høgskolelektor i dans og masterstudent i drama/teater, Trine Hild Blixrud. Liset og Pape er ansatt ved Høgskolen i Tromsø og Blixrud er student ved NTNU i Trondheim. Vi kommer til å være deltakende observatører i barnehagen, for å undersøke og samle data om samspill og samhandlinger mellom barna, de ansatte og oss som skuespillere. Samspillet vil bli dokumentert ved hjelp av videoopptak. Dette datamaterialet er sentralt i den formgivende prosessen, men vil ikke bli brukt i selve forestillingen. Gjennom flere møter vil forestillingen gradvis formes. Ved å undersøke sentrale deler av prosessen er hensikten å frembringe kunnskap om hvordan interaktive kunstproduksjoner for småbarn kan skapes.

Vi som deltar i prosjektet har taushetsplikt i forhold til informasjon som vil komme frem under observasjonene, og i skriftlig fremstilling vil barnehagens, personalets og barnas navn anonymiseres. Dokumentasjonen vil bli anvendt i forskningsarbeidene og noen få utvalgte sekvenser vil anvendes som eksempler i ulike faglige sammenhenger som; forskningsdokumentasjon, undervisning, konferanser o.a. Utvalget skjer i samråd med pedagogisk leder og styrer. Ved prosjektets slutt vil dokumentasjonsmaterialet slettes, unntatt de utvalgte sekvensene. Disse opptakene vil lagres på Høgskolen i Tromsø. Marte Sverdrup Liset har ansvaret for lagringen og det er kun prosjektgruppens medlemmer som har tilgang til opptakene.

Ledelsen i barnehagen har stilt seg velvillig til prosjektet. Prosjektet er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Observasjonene i barnehagen vil starte i oktober 2008 og avsluttes våren 2009. Forskningsprosjektet som helhet vil ikke avsluttes før høsten 2010. Om du har spørsmål ta kontakt med prosjektleder Trine Hild Blixrud på e-post [trineblixrud@start.no](mailto:trineblixrud@start.no) eller ring 99 50 62 16 eller hovedveileder Vigdis Aune ved Institutt for kunst- og mediavitenskap på 73 59 15 01.

Med vennlig hilsen  
Marte Sverdrup Liset, Sidsel Pape og Trine Hild Blixrud

---

#### **Samtykkeerklæring:**

Jeg / vi har mottatt informasjon om det kunstneriske forskningsprosjektet og gir min / vår tillatelse til observasjon/videofilming.

Signatur .....

Jeg / vi gir også min / vår tillatelse til å bruke utvalgte sekvenser som eksempler i ulike sammenhenger som; forskningsdokumentasjon, undervisning og konferanser.

Signatur .....

## 7.6 Omtale

Nordlys, 14. mars 2009.

18 LØRDAG 14. MARS 2009

KULTUR

NORDLYS

# På tå for de små



SPRETTBALL: Ulrik Normann, Lisa Johnsen, August Fjelltun, Sidsel Pape, Wenche Dalelv med Adrian Styvøy på fanget, Tage Brændeland, Benjamin Jennerwein, Mia Aalstad og Hector Perez koser seg på teater.

**For første gang i historien kan jenter og gutter under to år få oppleve teater i Tromsø.**

– Peia, peia, peia.

– Peia?

– Peia!

Noen klarer ikke å si *Casiopeia* helt enda – navnet på rommet der noen damer i bare tar hopper rundt som sprettballer.

Men det gjør ikke noe. For krabbing, hopping, klasking og tåklyping er de viktigste re-

pplikkene i teaterforestillingen *Møterommet*.

Når den minste jenta i avdeling Svanen på Universet barnehage, kryper ut på scenegulvet og gurgler peia, er det en kjempereprestasjon i improvisasjonsteater med småttiser.

**Kroppen kommuniserer**

– Formålet med *Møterommet* er at man skal møte barn på deres premisser, med deres måter å kommunisere på, sier lektor i dans, Sidsel Pape ved Universitetet i Tromsø (UiT).

Da blir det mye kropp og lite språk. Klassikeren «fall forover på alle fire» får barna til å hvine av fryd.

– Dær?

– Dær!

**Kan du forestille deg ti toæringer, musestille, med øynene fiksert på to damer i dress?**

Kanskje ikke. Men når Trine Hild Blixrud og Marte Sverdrup Liset bruker minst ord og mest kropp til å kommunisere med, skjer det noe med det unge publikummet.

– Vi har testet ut forestillingen på disse barna før, og får kjempagod respons. Får man tillit, så involverer barna seg. Vi aper etter dem, de aper etter oss, sier Hild Blixrud.

Hun er initiativtaker til prosjektet som er et samarbeid mellom NTNU og UiT. Hild

Blixrud er masterstudent i teater og vil bruke forestillingen som nå er vist i fem barnehager i Tromsø, som forskningsmateriale.

Sammen med Marte Sverdrup Liset, lektor i drama ved UiT og Pape, har hun utviklet *Møterommet*.

**Kjempeutvikling**

– Det er kjempemorsomt å se hvordan barna utvikler seg i stykket, sier førskolelærer Lisa Johnsen.

Fra å sitte limt på fanget til de voksne barna kjenner, og til å krabbe ut og delta aktivt i *Møterommet*, er det en lang vei for mange små.

– Men selv om de bare sitter på teppet, så er de helt med. Med øyne og mimikk fengelses de av kommunikasjonen som foregår, sier Marte Sverdrup.

Dramover skal de prøve ut flere barnehager med *Møterommet*. Og de blir gjerne invitert.

– Jeg har blitt styrket i troa om at dette er måten å lage teater for små barn på, sier Trine Hild Blixrud.

**Tekst: Silje Charlotte Solstad**

silje.solstad@nordlys.no

**Foto: Yngve Olsen Sæbbe**

yngve.olsen.saebbe@nordlys.no



**“ Får man tillit, så involverer barna seg. Vi aper etter dem, de aper etter oss.**

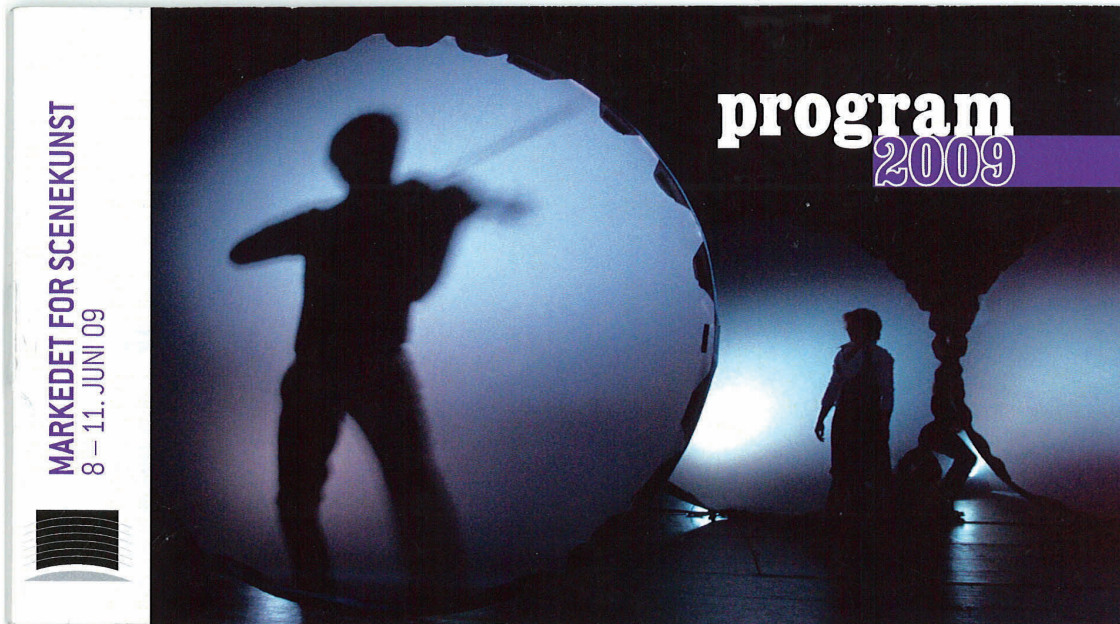
Hild Blixrud

**BAJJ:** Tage Brændeland (t.v.) og Sofie Gjerpe leker med ball. Hannah Arntzen (i bakgrunnen) følger nøye med.

**FLERE BARN:** I tida framover skal flere barnehager også inviteres til «Møterommet». Disse ungene storkoste seg.



Markedet for scenekunst, program 2009.



MARKEDET FOR SCENEKUNST  
8 - 11. JUNI 09



**tema**

### scenekunst for de yngste

v/Trine H. Blixrud (masterstudent) og Anne H. Ekenes  
(scenekunstkonsulent, Akershus fylkeskommune)

Sted: Glasshjørnet Tid: 15.20 Varighet: 40 min

**åpnings-  
fest**

Sted: Magasinet  
Tid: 20.30

[www.magasinetcafe.no](http://www.magasinetcafe.no)

Trine Hild Blixrud

Norge

## MØTEROMMET

"Møterommet" er noe så sjeldent som en forestilling spesielt tilpasset de aller minste barna.

"Møterommet" er en intim og interaktiv forestilling – fullstendig på småbarns premisser. Mer enn teater i tradisjonell forstand, er dette møte mellom barn og aktører.

I "Møterommet" inviteres barna til å delta. For noen av barna holder det å observere fra sin publikumsplass, mens for andre er det fristende å krype inn på scenegulvet. Det utveksles lyd og bevegelse. Slik oppstår et samspill mellom barn og aktører. Og gjennom dette samspillet skapes forestillingen.

Hjertelig velkommen til "Møterommet"!



FOTO: FRANK GREGERSEN

### DATO OG TID:

Onsdag 16. september 10.00 og 14.30 (kun barnehageforestilling)  
Torsdag 17. september 10.00 og 13.00

STED: Rådmannssalen, Trondheim Folkebibliotek

PRIS: 65

VARIGHET: 30 minutter

MÅLGRUPPE: 0-2 år

### RULLETEKST:

Konsept/ide: Trine Hild Blixrud  
Aktører: Marte Sverdrup Liset og Trine Hild Blixrud  
Kostyme: Trine Hild Blixrud  
Veiledende dramaturg: Sidsel Pape  
Produsent: Trine Hild Blixrud  
Støttet av: Universitetet i Tromsø og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

## Klassekampen og teaterblogg, 21. september 2009.

---

### Amund Grimstad

Velkommen til teaterbloggen min. Her vil du finne meldingar frå mange ulike scener, hovudsakleg i Midt-Norge. Dei fleste av meldingane har eg skrive for Klassekampen, men ei og anna melding kan òg vere publisert i andre aviser eller tidsskrift, som til dømes i Norsk Shakespeare- og teatertidsskrift. Og nokre meldingar har eg skrive eksklusivt for denne bloggen.

Monday, September 21st, 2009

### **Møterommet**

Av: Trine Hild Blixrud

Med: Trine Hild Blixrud og Marte Sverdrup Liset

Teaterhuset Avant Garden, Rådsalen Trondheim Folkebibliotek

### **Seksuell empati vol. 1**

Av og med: Jarl Flaaten Bjørk

Teaterhuset Avant Garden, Adolf Øien skole, Trondheim

*Scenekunsthfestivalen "Den Unge Garde" syner at barne- og ungdomsteater kan vere langt meir enn Prøysen, Egner og Lindgren.*

I seks år på rad har Teaterhuset Avant Garden i Trondheim arrangert scenekunsthfestival for barn og unge under fellesnemninga "Den Unge Garde". Festivalen skal spegle scenekunsten i vår tid, og syne at barne- og ungdomsteater er langt meir enn det vi vanlegvis får sjå på institusjonsscenene. Teatersjef Per Ananiassen tek difor ein "Homlung" og erklærer "Den Unge Garde" for Egner-fri sone. Det er eit stort og krevande arrangement, og i løpet av ei snau veke blir det presentert fem temmeleg ulike produksjonar fordelt på atten framsyningar. Eg har sett tre av dei fem, og skal her seie litt om to av dei.

"Møterommet" er ein performance som rettar seg mot den desidert yngste målgruppa, – dei frå null til to år. Det er inga eigentleg handling, men som tittelen fortel, eit møte mellom aktør og publikum der tilskodarane gjennom lydar, mimikk, rørsle og små gags blir inviterte til å delta, og der det er mogeleg å skape verkeleg interaktivt teater. Vi vaksne sat nok og håpa på at ungane ville driste seg frampå, men for dei små var det klårt at utbytet var like stort for dei som såg på, som for dei som våga seg ut på golvet. Det var heilt tydeleg at ungane fekk del i ulike opplevingar, men det er vanskeleg å vurdere om dette er kunst eller meir ein pedagogisk leik for dei små. Eller kanskje bae delar? Opplevingsrikt og underhaldande for både store og små var det i alle fall.

"Seksuell empati vol. 1" vender seg til eit heilt anna publikum i den andre enden av ungdomstida. Jarl Flaaten Bjørk har laga ein produksjon der han nyttar både video, musikk og tradisjonelt spel for å få fram budskapet sin. Oppsettinga er særskild pedagogisk, og nesten moralistisk i oppbygginga, men ved hjelp av mye humor, tydeleg innsikt i ungdomens tenkemåte og godt spel, unngår han at vi får peikefingerteater. Temaet er, og har alltid vore aktuelt, og når han spelar for elevane på ein av dei vidaregåande skolane i Trondheim, har han definitivt treft målgruppa si. Det er heilt tydeleg at dette er tema ungdomane kjenner seg att i. Jarl Flaaten Bjørk gir oss to versjonar av "han møter henne", – hans og hennar framstilling. Vi følger Chris og Ane gjennom uskuldig flørt, dans og inn i eit område der dei tydeleg ikkje lenger snakkar same språk. Der den eine ser leik, opplever den andre overgrep. Innsiktsfullt og med ei god blanding av alvor og skjemt syner han to heilt ulike opplevingar av same hendinga. Kor går grensene for kva som er seksuelt krenkande? Gjennom veksling mellom gjenkjenneleg spel, faktapresentasjon, jus og masse humor greier Jarl Flaaten Bjørk å problematisere desse vanskelege spørsmåla på eit vis som tydeleg vekte ettertanke hjå publikum samstundes som det var både velspela og ganske underhaldande.

*Amund Grimstad*

(Meldinga stod i Klassekampen måndag den 21. september 2009)

# eaterfestival

## MØTEROMMET

– interaksjon på toddlernes premisser

Ingrid Lund,

masterstudent i drama og teater, NTNU

**Lite ante jeg** hva jeg hadde i vente da jeg trøpet opp på folkebiblioteket en tidlig septembermorgen for å se småbarnsteater. Jeg var i alle fall helt uforberedt på at jeg, en ung dramastudent uten store planer om å gå til anskaffelse av barn med det første, skulle la meg fengse like mye som de over tjue år yngre tilskuerne som var tilstede. *Møterommet* er en del av Trine Hild Blixruds praktiske mastergrad i drama/teater ved NTNU, og hun står selv for det meste av arbeidet rundt forestillingen. Med seg har hun hatt høyskolelektor og danseviter Sidsel Pape som veiledende dramaturg, og profesjonell forteller Marte Sverdrup Liset som skuespiller.

**Rom for sansing.** I garderoben utenfor Rådhusalen ventet jeg sammen med de andre oppmøtte, en blanding av barnehagebarn, barnehageansatte og foreldre med egne unger, der alle de små øyensynlig var innenfor målgruppen aldersmessig, 0-2 år, ofte omtalt som toddlere. Stemningen var preget av forventning, og gjennom de store glassdørene til salen kunne vi se Blixrud og Liset gå i mot oss i grå businessdresser og med imøtekommende smil. De kom ut i garderoben, og før noen som helst oppmerksomhet ble gitt de minste, ble foreldrene informert om at barna skulle få opptre som de ville i løpet av møtet. Dersom de ville løpe rundt på gulvet og lage lyd skulle de få lov til det, og dersom de helst ville sitte stille og se på, var det også greit. Deretter åpnet glassdørene og alle de forventningsfulle små strømmet inn i møterommet.

For det var nettopp det det var. Et møterom. Ikke en teaterscene med skillet mellom sal og scene klart definert, men et åpent, lyst rom med hvitt tregulv og lysekroner i taket. Den eneste anfyndningen til at det ikke var et businessmøte vi skulle delta på, var at langbordet og stolene var ryddet til side, og byttet ut med myke tepper der små og store kunne slå seg ned. Avtalen som ble gjort med foreldrene i garderoben var de voksnes del av møtekontrakten, organiseringen av

rommet ble barnas – her var det lov til å agere som man ønsket.

**Et møte mellom toddlere og aktører.** Blixruds og Lisets spill var utelukkende basert på interaksjon med målgruppen i form av forstørrede gester og lyder. Uttrykket var fysisk og det som ble skapt i rommet manglet en narrativ handling med utvikling. I følge Blixrud var lite innøvd på forhånd, selv om det var tydelig at de to damene var beredt på det som *kunne* skje. De plukket opp impulser fra barna og forstørret dem, og deretter gjentok

Selvfølgelig deltok ikke alle toddlerne på gulvet i like stor grad. Målgruppen var todelt, der omtrent halvparten ble sittende på teppene og observere, mens resten var aktive på gulvet i større eller mindre grad. Begge alternativer var godkjent, slik det hadde blitt avtalt i garderoben før møtet startet. De barna som våget seg ut på gulvet ble aktører på lik linje med de to skuespillerne, og et nonverbalt, rytmisk spill oppstod i møtet mellom dem. Barna som ble sittende stille på teppene ble møtets tilskuere.



Møterommet (Foto: Hedda Fredly)

de dem så det dannet rytmiske kombinasjoner av toddleraktivitet. Dette interaksjonsspillet gikk rett hjem hos målgruppen. Da en av de tøffeste små raste rundt og plutselig falt pladask på gulvet, fulgte straks en skuespiller etter, og så den andre, til barnets store forundring. Dette resulterte igjen i at andre små løp og datt, løp og datt. Det hele utspilte seg som et kretsløp, en sirkulær speilingsøvelse mellom barn og skuespiller, skuespiller og barn. Også auditive signaler ble fanget opp av Blixrud og Liset. En liten jente som uttrykte sin forundring over møtet med peking og barnespråk, ble enda mer forundret da damene på gulvet gjentok lydene og pekte på andre barn, som igjen hermet og videreførte pekeleken.

Det er imidlertid vanskelig å si noe om toddlernes bevissthet av *Møterommet* som noe mer enn en vanlig lek. Ga de to skuespillerne i businessdrakter og de unge og gamle tilskuerne på teppene leken en ny dimensjon, en opplevelse av *Møterommet* som teater, eller handlet det hovedsaklig om man skulle være med å leke eller ikke? Som student, men kanskje først og fremst som en ung dame, ble jeg i alle fall dypt fascinert. Barnas fullstendige tilstedeværelse og leken i *Møterommet* var mål for både de deltagende barnas og de observerende voksnes oppmerksomhet. Og som alle vet finnes det en gyllen regel innen teater: Små barn på scenen stjeler *all* oppmerksomhet.

## 7.7 Bildeserie



Foto: Marianne Sørheim



Foto: Marianne Sørheim





Foto: Marianne Sørheim



Foto: Marianne Sørheim

